

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**Husitská teologická fakulta**

**Prevence v sociální práci a ve školním prostředí**

Prevention in Social Work and in School Environment

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce:

Prof. PhDr. Beáta Krahulcová, CSc.

Autor:

Bc. Julie Macháčová

Praha 2017

## **Poděkování:**

Děkuji vedoucí prof. PhDr. Beátě Krahulcové, CSc. za podnětné a cenné nápady a vstřícný přístup při vedení mé diplomové práce. Děkuji respondentům, kteří mi poskytli rozhovory pro praktickou část práce. Děkuji své rodině a přátelům za nezištnou a neutuchající podporu a úsměv. Děkuji organizacím, které posilují mou dovednost pracovat s různými cílovými skupinami na prevenci rizikového chování, osobnostně-sociálním rozvoji a participaci. Děkuji kolegům za plodné a inspirativní debaty a školení a nezdolný optimismus. Děkuji žákům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům za pozitivní zkušenosti při práci se školním klimatem.

## **Prohlašuji:**

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci s názvem *Prevence v sociální práci a ve školním prostředí* vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů, literatury, rozhovorů s respondenty, vlastních znalostí a doporučení vedoucí práce, prof. PhDr. Beáty Krahulcové, CSc. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 5. 2017

Bc. Julie Macháčová

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na prevenci v sociální práci a ve školním prostředí. Dále uvádí možnost mezirezortní spolupráce prostřednictvím zavedení pozice školního sociálního pracovníka. Práce se opírá o školní šikanování jako o jednu z forem rizikového chování. Teoretická část přibližuje jednotlivá témata (sociální prevence, prevence ve školství, školní sociální pracovník a školní šikanování). Praktická část s využitím tzv. zakotvené teorie popisuje názory vybraných kompetentních pedagogických pracovníků, zástupců rodiny a zástupců sociální práce na zapojení a spolupráci možných zúčastněných rolí při prevenci školního šikanování.

## **Annotation**

Diploma thesis is focused on prevention in social work and in school environment. It presents possibility of interdisciplinary cooperation by creation of school social worker position. Emphasis is put particularly on bullying as one of the form of risky behavior. Theoretical part of the work defines topics such as social prevention, prevention in school environment, school social worker and school bullying. Practical part of the thesis elaborates on selected interviews with school employees, family members and social workers using grounded theory approach. Focus of the analysis is put on inter-role cooperation in primary prevention of school bullying.

**Klíčová slova:** sociální prevence, prevence v sociální práci, školní sociální pracovník, školní primární prevence, šikana, mezirezortní spolupráce

**Key words:** social prevention, prevention in social work, school social worker, school primary prevention, bullying, inter-role cooperation

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ PREVENCE .....</b>	<b>12</b>
1.1 Prevence ve školství.....	18
1.1.1 Školská prevence v legislativě a dalších dokumentech .....	18
1.1.2 Kvalitní a efektivní školská prevence .....	24
1.2 Mezirezortní spolupráce prostřednictvím školního sociálního pracovníka.....	26
1.2.1 Dobrá praxe ve světě.....	28
1.2.2 Situace v České republice .....	30
<b>2 ŠKOLNÍ ŠIKANOVÁNÍ.....</b>	<b>34</b>
2.1 Šikana: pojem, znaky, formy, stádia, aktéři .....	34
2.2 Právní povinnosti školy.....	39
2.3 Prevence šikany .....	41
2.3.1 Prevence šikany ze strany školy .....	41
2.3.2 Prevence šikany ze strany zákonného zástupce .....	43
2.3.3 Prevence šikany ze strany sociálního pracovníka .....	45
<b>3 HODNOCENÍ NÁZORŮ NA ZAPOJENÍ A SPOLUPRÁCI ZAJINTERESOVANÝCH ROLÍ V PP     ŠKOLNÍHO ŠIKANOVÁNÍ.....</b>	<b>46</b>
3.1 Metoda .....	46
3.2 Metodika .....	47
3.3 Úkoly .....	50
3.4 Data a interpretace .....	51
3.4.1 Úkol 1: Hierarchie rolí .....	52
3.4.2 Úkol 2: Motivace respondentů umístit role na prvních pět pozic.....	54
3.4.3 Úkol 3: Role ŠMP, jeho funkce a možnosti spolupráce.....	78

3.4.4	Úkol 4: Role rodiče / zákonného zástupce, jeho funkce a možnosti spolupráce.....	82
3.4.5	Úkol 5: Role externího a potenciálního interního sociálního pracovníka, jeho funkce a možnosti spolupráce .....	85
3.4.6	Úkol 6: Vědomá a nevědomá spolupráce rolí.....	93
3.4.7	Úkol 7: Možnosti větší spolupráce rolí.....	100
3.4.8	Úkol 8: Doplnění odpovědí, doplnění myšlenek .....	105
3.5	Závěry šetření .....	112
<b>ZÁVĚR.....</b>		<b>121</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>		<b>124</b>
<b>SEZNAM OBRAZOVÉ DOKUMENTACE.....</b>		<b>132</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>		<b>133</b>

## Seznam zkratek

PPŠ = preventivní program školy, dříve MPP = minimální preventivní program

ŠPP = školské poradenské pracoviště

RCH = rizikové chování

PP = primární prevence

SP = sekundární prevence

TP = terciární prevence

PPRCH = primární prevence rizikového chování

VPP = všeobecná primární prevence

SPP = selektivní primární prevence

IPP = indikovaná primární prevence

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MPSV = Ministerstvo práce a sociálních věcí

Metodický pokyn MŠMT = Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve škole a školských zařízení 2016

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

OMP = obvodní metodik prevence

ŠMP = školní metodik prevence

VP = výchovný poradce

ŠP = školní psycholog

TU = třídní učitel

RVP = rámcový vzdělávací program

OSPOD = Orgány sociálně-právní ochrany dětí

NRP = náhradní rodinná péče

## ÚVOD

Diplomová práce představuje vedle sebe a ve vzájemné interakci prevenci v sociální práci a prevenci ve školním prostředí se společným cílem předcházet negativním jevům ve společnosti. Opírá se o školní šikanování jako o jednu z forem rizikového chování a s využitím tzv. zakotvené teorie popisuje názory vybraných kompetentních pedagogických pracovníků, zástupců rodiny a zástupců sociální práce na zapojení a spolupráci možných zúčastněných rolí při prevenci školního šikanování.

Následky nedostatečné sociální prevence jsou nedožité, přetrvávají v jedincích často celý život jen proto, že se jim nikdo dostatečně nevěnoval v době, kdy to potřebovali. Ti pak bývají v některých sociálních oblastech dysfunkční, ovlivňují tak nežádoucím způsobem nebo negativními emocemi své okolí, rodinu, děti a další. Aby prevence působila na co nejširší populaci a obsáhla co nejvíce členů různých cílových skupin, je důležitá mezioborová spolupráce nejen orgánů a poskytovatelů sociálních služeb, ale i dalších organizací působících ve vzdělávacích a výchovných aktivitách státu. Jako nejrozsáhlejší vzdělávací a výchovný celek lze vnímat školu a školská zařízení, která mohou významně a komplexně naplňovat funkci primární prevence spočívající „v ovlivňování výchovy, ve vzdělávání, volnočasových aktivitách, poradenství, práci s hodnotami dětí a mládeže.“ (Kraus, Sýkora, 2009, s. 57)

Opírám se o školní prostředí a o dobu školní docházky jako o podstatné období ve vývoji člověka, kdy je velmi ovlivnitelný a utváří si z významné části svou vlastní identitu. Věřím, že právě vhodná podpora ve školním prostředí může pomoci jedinci s nevyhovujícími domácími podmínkami vytvořit ze sebe člověka se zdravým sebevědomím, který realizuje zdravé vztahy a vlastní pozitivní sny. Na prevenci v tomto období a v tomto kontextu nelze nespolupracovat, pokud chceme efektivně naplňovat cíle primární prevence, přestože sociální pracovníci používají jiné nástroje



než pracovníci školy. Jedním ze záměrů diplomové práce je postavit vedle sebe sociální prevenci garantovanou Ministerstvem práce a sociálních věcí a sociální prevenci ve škole garantovanou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, a tím podpořit úvahy o spolupráci na společné sociální prevenci obou rezortů, které se často setkávají se stejným klientem v podobných situacích a používají podobné metody k dosažení stejných cílů. (Kraus a Hoferková, 2016, s. 68)

Běžně se sociální pracovník dostává do kontaktu s dítětem a jeho rodinou v případech, kdy je dítě šikanováno nebo jinak ohroženo, rodina ani ostatní odborníci neplní svou funkci, popř. potřeby dítěte mohou unikat jejich pozornosti. Někdy je tak zapotřebí radikální intervence, např. řešení rodinné problematiky v rámci soudního šetření nebo zajištění pěstounské péče, kterou nemohou zařídit pedagogičtí pracovníci. Často panuje mezi rodinou a školou nepochopení a v důsledku pak i nedostatečná spolupráce, která by mohla pomoci předcházet různým nepříjemným situacím a rizikovému chování žáků a řešit je. Lauermann (in Baláž, 2013, s. 22) dodává, že právě sociální pracovníci mohou pomáhat „budovat vazbu mezi školou a konkrétní rodinou v případech, kdy je vazba zpřetrhaná a něco nefunguje. Rodiče nemusí mít stejná očekávání jako škola a často je potřeba někoho, kdo je schopný přenést do rodiny vzkaz, co škola vůbec chce, a vedle toho i zjistit, co si rodina myslí, že by škola měla dělat. Jednoduše sociální pracovník usiluje o domluvu spolupráce mezi rodiči a školou.“ Proto v práci představuji koncept školního sociálního pracovníka, který by mohl být potenciálním propojením rezortů sociální práce a školství. Matulayová (2013, s. 16) mezi nejpodstatnějšími argumenty pro zavedení školního sociálního pracovníka vnímá rostoucí výskyt rizikového chování ve školách, rostoucí potřebu spolupráce se sociálními pracovníky orgánů sociálně-právní ochrany dětí a zvyšující se podíl nerovnosti mezi žáky ve třídách.

Ze všech rizikových chování definovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy se práce věnuje oblasti šikany coby produktu nemocných norem kolektivu, nikoli pouze rizikového chování „jednoho ve společnosti“. Přináší tak možný úhel pohledu na komplexní uchopení prevence a osobnostně-sociálního rozvoje jedince a skupiny do mnoha sfér jejich fungování a nabízí spolupráci rodiny, školy, sociální práce a místní komunity. Důležitou kapitolou diplomové práce je praktická část věnující se názorům na reálné a potenciální zapojení a spolupráci různých rolí (pohybující se okolo dítěte ve školním i mimoškolním prostředí) na vědomé či nevědomé prevenci školního šikanování. Klade si za cíl poukázat na široký rozměr prevence, který nemůže obstarávat jen jedna k tomu určená role, ale mělo by se na ní podílet mnoho dalších rolí, jelikož každá z nich má jiné možnosti a předpoklady, a jednotlivé role by vzájemně měly spolupracovat k efektivnímu dosahování žádoucích účinků prevence a souvisejícího osobnostně-sociálního růstu.

Práce je určena především akademické obci sociálních pracovníků a pedagogů, popř. zastupitelům obcí, členům školských poradenských pracovišť, vedení (komunitních) škol, učitelům mateřských, základních a vysokých škol, zákonným zástupcům a dalším zájemcům o problematiku. Práce chce podporovat úvahy, diskuzi a odbornou i politickou aktivitu v oblasti potřeby větší spolupráce mezi jednotlivými rezorty a rolemi s preventivním potenciálem, popř. zajištění (sociálního) pracovníka na škole, který bude mít dostatečné prostředky a kompetence věnovat se naplno prevenci a řešení jednotlivých forem rizikového chování jedinců a skupin a pomáhat nastavovat zdravé klima školy mezi žáky, učiteli a rodiči.

V první kapitole práce představuje **sociální prevenci**: *Jak rozumíme prevenci v sociální práci a jak ji můžeme členit? Co to je prevence rizikového chování? Jaká oddělení městských úřadů spravují aktivity související s prevencí a péčí o děti a mládež*

*v lokalitě a co mají ve své gesci? Jak rozumíme prevenci ve školství, jak ji můžeme dělit a v jakých (legislativních) dokumentech pro ni najdeme oporu? Jaké jsou principy kvalitní a efektivní školské prevence? Proč podporovat mezirezortní spolupráci sociální práce a školy? Jaké jsou možnosti pozice školního sociálního pracovníka a jaká je dobrá praxe ve světě?*

Druhá kapitola se zaměřuje na oblast **školního šikanování**: *Jak rozumíme pojmu šikana? Jaké jsou znaky, projevy, formy, stádia, aktéři a návody na šetření a řešení šikany? Jaké jsou právní povinnosti školy v souvislosti se šikanou? Jak předcházet potenciální šikaně ze strany školy, zákonného zástupce a sociálního pracovníka a jak ji zachytit?*

Třetí kapitola se coby praktická část diplomové práce věnuje **reálnému a ideálnímu zapojení a spolupráci zainteresovaných rolí v primární prevenci školního šikanování** na základě názorů získaných prostřednictvím rozhovorů s kompetentními pracovníky školy, zástupci rodiny a zástupci sociální práce: *Jaké jsou názory respondentů na reálné a ideální zapojení a spolupráci možných zúčastněných rolí při primární prevenci rizikového chování v jeho konkrétní formě školního šikanování? Jakou prioritu dali respondenti jednotlivým rolím ze školního i mimoškolního prostředí při prevenci školní šikany? Jak respondenti vnímají reálnou a potenciální funkci školního metodika prevence / zákonného zástupce / sociálního pracovníka (ve škole) v souvislosti s prevencí školní šikany?*

**Terminologická poznámka:** V této práci používám pojem *role* ve smyslu *pozice* nebo *funkce*, kterou zastává její nositel. Jeden nositel tak může zastávat několik rolí (např. učitel, školní metodik prevence a rodič).

# 1 SOCIÁLNÍ PREVENCE

Kapitola představuje pojem prevence v sociální práci a její základní členění, pojem rizikové chování a dále představuje oddělení městských úřadů, které mají prevenci v gesci. Popisuje členění školské prevence, její ukotvení a souvislosti v legislativě a dalších dokumentech a principy kvalitní a efektivní prevence. V závěru nastiňuje možnost mezirezortní spolupráce *sociální práce – škola* a seznamuje s potenciálem sociálního pracovníka ve škole s uvedením dobré praxe ze zahraničí.

„Pojmem prevence označujeme všechna opatření směřující k předcházení a minimalizování jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledků (...), jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a/nebo léčebnými intervencemi<sup>1</sup>.“ (Čech, in Miovský a kol., 2012, s. 107–108) „**Rizikové chování** (dále RCH) zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociální okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané.“ (Širůčková, in Miovský a kol., 2012, s. 127) Mezi základní typy RCH řadíme záškoláctví, šikanu a extrémní projevy agrese, extrémně rizikové sporty a RCH v dopravě, rasismus a xenofobii, negativní působení sekt, sexuální RCH a závislostní chování (adiktologie), z širšího hlediska pak také okruh poruch a problémů spojených se syndromem

---

<sup>1</sup> „Intervence je v nejširším smyslu slova jakýkoli zásah do nějakého procesu za účelem jej ovlivnit, změnit. V užším smyslu slova jde o cílený, předem promyšlený zásah, zpravidla zaměřený na zmírnění tíživé situace, či jakýkoliv postup, technika, směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu.“ (Hartl, Hartlová, 2009)

týraného a zanedbávaného dítěte a spektrum poruch příjmu potravy. (Miovský, in Pavlas Martanová a kol., 2012, s. 21–22) Sociální prevenci lze realizovat v nejrůznějších oblastech, např. ve výchově, vzdělávání, zdravotnictví a různých sociálních programech a aktivitách.

Prevenci dělíme v České republice do tří úrovní – primární, sekundární a terciární – na základě toho, zda předcházíme vzniku, eliminujeme rozvoj a zmírňujeme současný stav nebo pomáháme zamezit návratnosti a vyřešit důsledky RCH:

**Primární prevence** (dále PP): „Primární prevence, která zkoumá předpoklady, podmínky a příčiny jevů, jimž se má bránit, a hledá způsoby, jak jim předcházet; bývá zaměřena na veškeré obyvatelstvo.“ (Petrusek, 1996, s. 842) Jedná se o co nejdříve zařazené programy „zasahující příslušnou cílovou skupinu<sup>2</sup>, u které se ohrožení dá předpokládat a u níž riziko ještě nemělo negativní důsledky.“ (Matoušek, 2005, s. 274)

**Sekundární prevence** (dále SP): „Sekundární prevence se snaží příslušné jevy včas zachytit a bránit jejich prohlubování, šíření a podobně. Zaměřuje se na zvláště ohrožené skupiny, například mládež, menšiny nebo sociálně slabé.“ (Petrusek, 1996, s. 842) Tato úroveň „se užívá pro práci se skupinami, kde k sociálnímu selhání již dochází, ale buď jen v náznaku, nebo v míře, která se zatím nedá přesně identifikovat.“ (Matoušek a kol., 2005, s. 275) Působíme v ní tedy na „osoby, které jsou z hlediska sociální patologie rizikové, či se dokonce deviantního jednání již dopustily“. (Kraus, 2008, s. 148)

---

<sup>2</sup> „Cílovou skupinu preventivního programu můžeme definovat jako skupinu populace, na kterou se daný (...) program orientuje, tedy pro kterou je vzhledem ke svým cílům a metodám nejvíc vhodný/určený.“ (Miovský, Čáblova, in Miovský a kol., 2012, s. 19)

**Terciární prevence** (dále TP): V TP se jedná o „kompenzační nebo rehabilitační intervenci, která vyrovnává, zamezuje a potlačuje další negativní jevy.“ (Röhm, in Miovský, 2012, str. 111) „Snaží se zabránit opakování, například trestných činů, onemocnění, drogové závislosti a podobně. Je zaměřena na osoby právě vyléčené, propouštěné z výkonu trestu a podobně.“ (Petrusek, 1996, s. 842) Hovoříme o „reedukaci, tzn. cíleném posilování pozitivních vlastností osobnosti, které se nedostatečně rozvinuly, a resocializaci, tedy pomoci nasměrovat závislého či problémového jedince (...) k novým životním hodnotám (rodina, práce, aktivně-pozitivní využití volného času apod.) a životu bez patologie.“ (Čech, in Miovský a kol., 2012, s. 110)

Primární prevence je ze všech tří úrovní nejlevnější, i proto je výhodné věnovat pozornost aktivitám a možnostem v této rovině.

V obcích s rozšířenou působností funguje **sociální odbor**, který vytváří koncepci a spravuje rozpočet v sociální oblasti a vykonává funkci opatrovníka, je-li jím ustanoven.<sup>3</sup> Odbor má čtyři oddělení s následujícími agendami: **1) Oddělení sociální prevence** se „zaměřuje na preventivní a poradenskou činnost, vyžaduje-li to zájem na řádné výchově dítěte, přistupuje k výchovným opatřením a opatřením na ochranu dětí (podávání podnětů a návrhů k soudu), pořádá případové konference, vyhodnocuje situaci dítěte a vypracovává individuální plány ochrany dítěte. Sleduje výkon ústavní a ochranné výchovy, řeší výchovné problémy a trestnou činnost nezletilých

---

<sup>3</sup> *Odbor sociální* [online].

a mladistvých, dále vykonává funkci kolizního opatrovníka<sup>4</sup>.<sup>5</sup> **2) Oddělení sociální intervence** vykonává veřejné opatrovnictví, sociální kuratelů pro dospělé, řeší povinnosti související se sociálním zabezpečením, pomocí v hmotné nouzi, speciálními označeními vozidla, zvláštními ustanoveními příjemců důchodu, pohřebnictvím a dalšími sociálními službami.<sup>6</sup> **3) Oddělení sociálně-právní ochrany dětí** se „zaměřuje na ochranu práv dětí, jejich oprávněných zájmů, působí k obnovení narušených funkcí rodiny a zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině.“<sup>7</sup> **4) Oddělení sociálních služeb a zdravotnictví** spolupracuje se subjekty dotýkajícími se sociálních a zdravotních služeb (obce, kraje, úřad práce, pojišťovny), diagnostikuje potřeby místních obyvatel pro zajišťování sociálních služeb, poskytuje sociální poradenství atp.<sup>8</sup>

Pro téma diplomové práce v oblasti prevence jsou podstatná *oddělení sociální prevence* a *oddělení sociálně-právní ochrany dětí*, níže uvádím jejich činnosti, kterými naplňují výše popsané agendy:

---

<sup>4</sup> Dle zákona č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád, a zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. „Kolizní opatrovník je soudem stanovený pro jednotlivé soudní řízení proto, aby chránil zájmy dítěte a nedošlo ke střetu zájmu mezi rodiči a dítětem nebo ke střetu zájmů dětí těchto rodičů.“ (*Slovník sociálního zabezpečení* [online])

<sup>5</sup> *Oddělení sociální prevence* [online]. V souladu se zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>6</sup> *Oddělení sociální intervence* [online].

<sup>7</sup> *Oddělení sociálně-právní ochrany dětí* [online]. V souladu se zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a dle zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník.

<sup>8</sup> *Oddělení sociálních služeb a zdravotnictví* [online].

**Oddělení sociální prevence:** „*Náhradní rodinná péče (dál NRP) / osvojení:* vyhledávání osob vhodných pro pěstounskou péči a osvojení; podávání návrhů k soudu na osvojení a pěstounskou péči; přijímání a zpracování žádostí žadatelům o NRP; vyhledávání dětí vhodných pro NRP ve spolupráci se zařízeními pro výkon ústavní výchovy; vydávání rozhodnutí o svěření dítěte do péče budoucích pěstounů nebo budoucích osvojitelů; výkon funkce opatrovníka nebo poručníka nezletilých dětí; pravidelné sledování vývoje dětí, které byly svěřeny do výchovy jiných fyzických osob než rodičů; uzavírání dohod s pěstouny a sledování jejich naplňování; zajišťování závazků plynoucích z dohod o pěstounské péči; poradenství v oblasti NRP a pěstounské péče; postupování žadatelských spisů (...). *Kuratela pro děti a mládež:* řešení problematiky nezletilých dětí, které se dopustily činu jinak trestného, dále mladistvých, u nichž bylo zahájeno trestní stíhání, případně kteří se dopustili přestupku; v rámci soudních řízení v trestních věcech mladistvých a nezletilých je v pozici účastníka řízení s právem podávat soudu návrhy a opravné prostředky; řeší problematiku dětí a mladistvých s výchovnými problémy, spolupracuje s rodinou, dále se školami, s probační a mediační službou, policií, odborníky z oboru zdravotnictví, atp.; podává návrhy a podněty k soudu na uložení výchovných opatření nebo ústavní výchovy; spolupracuje se školskými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy, s diagnostickými ústavami a věznicemi; spolupracuje s orgány činnými v trestním řízení (police, státní zastupitelství, soudy pro mládež) zejména při poskytování součinnosti při jednotlivých úkonech a dále při zjišťování poměrů mladistvé či nezletilé osoby.“<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Oddělení sociální prevence [online].



Součástí oddělení jsou *koordinátor protidrogové prevence* a *obvodní metodik prevence* (dále OMP), kteří řídí aktivity prevence RCH a podporují jejich další řešitele a realizátory, především pak *školní metodiky prevence* (dále ŠMP), popř. *výchovné poradce* (dále VP), kteří nemusí mít dostatečnou odbornou nebo kapacitní podporu na škole, kde působí.

**Oddělení sociálně-právní ochrany dětí:** „vyhodnocuje situaci dítěte (šetření v domácnostech, pohovory s dětmi, spolupráce se školskými, zdravotnickými, státními i nestátními organizacemi, pořádání případových a rodinných konferencí); vypracovává individuální plány ochrany dítěte; vykonává preventivní a poradenskou činnost; vyžaduje-li to zájem na řádné výchově dítěte, ukládá rodičům ve správním řízení povinnost využít odbornou poradenskou pomoc, případně přistupuje k výchovným opatřením a opatřením na ochranu dětí (podávání podnětů a návrhů k soudu); sleduje vývoj dětí, které byly svěřeny do výchovy jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte; sleduje vývoj dětí, o které ve věznici pečuje odsouzená nebo obviněná matka; sleduje výkon ústavní výchovy a vývoj dětí v zařízeních pro děti vyžadující okamžitou pomoc; oznamuje orgánu činnému v trestním řízení skutečnosti nasvědčující tomu, že byl spáchán na dítěti trestný čin; ve správním řízení rozhoduje o přestupcích souvisejících s péčí o děti; v soudních řízeních ve věcech péče o nezletilé vykonává funkci kolizního opatrovníka dítěte; (...) pořádá výchovně rekreační tábory pro děti a zprostředkovává aktivní trávení volného času dětí ze sociálně slabších rodin.“<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Oddělení sociálně-právní ochrany dětí[online].

## 1.1 Prevence ve školství

Ve školství mluvíme pouze o primární prevenci rizikového chování (dále PPRCH), přestože bychom mohli v některých případech polemizovat, zda bychom již některé praktické intervence zařadili mezi SP nebo TP. Černý (in Miovský a kol., 2010, s. 42–43) uvádí, že vzdělávací sektor dále dělí PP na **specifickou a nespecifickou**. Specifická prevence se zaměřuje na konkrétní formy RCH, přičemž nespecifická nemá žádný přímý vztah ke konkrétním formám RCH a pouze cílí na minimalizaci jejich vzniku. Nespecifickou prevenci zaměřenou na žádoucí formy chování tak naplňují nejrozličnější školní i mimoškolní aktivity, které napomáhají rozvoji společenských hodnot a norem, společenské odpovědnosti, zdravého životního stylu apod. Specifickou primární prevenci pak dělíme dle míry ohrožení cílové skupiny RCH na **všeobecnou** (dále VPP), **selektivní** (dále SPP) a **indikovanou** (dále IPP), někdy také jmenovanou jako harm-reduction.

„Primárně preventivní aktivity na úrovni všeobecné prevence směřujeme k co nejširší populaci, aby podchytily, imunizovaly a pozitivně zformulovaly co největší skupinu jedinců v rámci společnosti. Na úrovni práce s ohroženými a jinak znevýhodněnými skupinami vyvíjíme preventivní strategie na úrovni selektivní prevence. Pokud pak jde přímo o ohroženého jedince a jedince, u kterého se již objevuje RCH, pak využíváme intervence na úrovni indikované prevence.“ (Čech, in Miovský a kol., 2012, s. 108)

### 1.1.1 Školská prevence v legislativě a dalších dokumentech

Kapitola uvádí jednotlivé zákony, vyhlášky, strategie, úmluvy, metodická doporučení a pokyny, které písemně přímo či nepřímo upravují PPRCH v mateřských, základních a středních školách v České republice.

PPRCH ve školách upravuje především **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, ve znění pozdějších předpisů, který udává, že školní a vnitřní řád nastavuje „podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí.“ (§ 30, odst. 1, čl. C) Mezi děti, žáky a studenty (dále jen žáky) se speciálními vzdělávacími potřebami řadí osoby, které vzhledem ke svému „zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným podmínkám“ potřebují „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními (...) poskytnutí podpůrných opatření (...) a nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách.“ (§ 16, odst. 1) Podpůrná opatření mohou spočívat v „úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb“. (§ 16, odst. 2, čl. B)

Žáci a jejich rodiče mají právo na poradenské služby, které upravuje **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů. Jejich účel spočívá v „prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, prevenci různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací.“ (§ 2, čl. D) Poradenské služby poskytuje *pedagogicko-psychologická poradna* (dále PPP) a *speciálně pedagogické centrum*. (§ 3, odst. 1, čl. A a B) PPP poskytuje poradenské služby „při výchově a vzdělávání žáků“ (§ 5, odst. 1) a prostřednictvím OMP „zajišťuje prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.“ (§ 5, odst. 3, čl. I) Speciálně pedagogické centrum „poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků“ se speciálními vzdělávacími potřebami. Ředitel školy „zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole *školním poradenským pracovištěm* (dále ŠPP), ve kterém působí zpravidla VP a ŠMP, kteří spolupracují zejména s třídními

učiteli (dále TU), učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy,“ popř. školním psychologem (dále ŠP) nebo školním speciálním pedagogem. (§ 7, odst. 1) Jednou z povinností služeb je zaměření na PPRCH (§ 7, odst. 2, čl. B). Jednotlivé přílohy vyhlášky pak uvádějí standardní činnosti: **1)** PPP (a OMP); **2)** speciálně pedagogických center; **3)** školy a VP, ŠMP, ŠP a školního speciálního pedagoga; **4)** pedagogických a dalších pracovníků zajišťujících poradenské služby ve školských poradenských zařízeních.

Ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním růstu systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, je stanoveno, jaká je potřebná kvalifikace výše jmenovaných jedinců, aby mohli realizovat primární prevenci.

V případech, kdy žáci z jakéhokoli důvodu nemohou dlouhodobě či po daný časový úsek pobývat v domácím prostředí nebo domácí škole, nastupuje **ústavní výchova**: středisko výchovné péče, diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Do hledáčku orgánů sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD) se dostávají rodiny s dětmi a mládeží ohrožené sociálním vyloučením a výskytem RCH, které mají běžně přiděleného kurátora pro děti a mládež, popř. sociálního pracovníka. V případech, kdy děti nebo jejich zákonní zástupci selžou či významně poruší normy chování, zasahuje situačně i Policie ČR, popř. Městská policie.

**Obecnou PPRCH ve školství lze také opřít o další legislativní dokumenty**, např.: Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů; Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů; Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

**S ukotvením PPRCH ve školství souvisí nepřímo i následující legislativa:** Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů; Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů, kde stojí za pozornost především část druhá – Rodinné právo (§ 655 – § 975); Úmluva o právech dítěte (z roku 20. 11. 1989, ratifikována v ČR 6. 2. 1991<sup>11</sup>); Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů.

**Oporu lze nalézt ve strategických dokumentech:** Národní strategie primární prevence RCH dětí a mládeže na období 2013–2018; Národní strategie protidrogové politiky na období 2010 až 2018; Koncepce primární prevence RCH dětí a mládeže na území hl. města Prahy na období 2014 až 2020; Národní strategie Zdraví 2020; Národní program řešení HIV/AIDS; Národní akční plán prevence dětských úrazů.

**Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání<sup>12</sup>** (dále RVP) v oblasti *Člověk a zdraví, Výchova ke zdraví* definuje cíle související s PPRCH. RVP také uvádí, jakých **šest klíčových kompetencí** má základní vzdělávání v žácích pomoci utvářet a rozvíjet a poskytnout jim tak základ všeobecného vzdělání orientovaného především na praktické jednání v životě žáka: kompetence k učení, kompetence k řešení

---

<sup>11</sup> Dle předpisu 104/1991 Sb., sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte.

<sup>12</sup> „Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů (...), stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělávání.“ (§ 3-4 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona)

problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Všechny tyto kompetence prolínají programy PPRCH a osobnostně-sociální výchovy.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) uvádí **metodická doporučení k PPRCH u dětí a mládeže** (Dokument MŠMT č. j.: 21291/2010-28) u následujících forem RCH: návykové látky; RCH v dopravě; poruchy příjmu potravy; alkohol; syndrom CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte); školní šikanování; kyberšikana; homofobie; extremismus, rasismus, xenofobie, antisemitismus; vandalismus; záškoláctví; krádeže; tabák; krizové situace spojené s násilím; netolismus; sebepoškozování; nová náboženská hnutí; rizikové sexuální chování; příslušnost k subkulturám; domácí násilí; nově i hazardní hraní a dodržování pravidel prevence vzniku problémových situací týkající se žáků s PAS (poruchy autistického spektra) ve školách a školských zařízeních. Šikaně se věnuje podrobně Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (Dokument č. j. MSMT-21149/2016, dále Metodický pokyn MŠMT).

V jednotlivých školách pak ŠPP formuluje prevenci vždy prostřednictvím **školního řádu** (včetně hodnocení chování žáků a výchovných opatření), **preventivního programu školy** (dále PPŠ, dříve se nazýval *minimální preventivní program*) s přílohami *program proti šikanování* a *krizový plán při výskytu RCH* (názvy obou dokumentů mohou být různé, záleží na pojmenování příslušnými osobami na dané škole) a dále prostřednictvím různých **podpůrných opatření** (např. individuální vzdělávací plán,

individuální výchovný plán, asistent pedagoga, integrace a inkluze).<sup>13</sup> „Minimální preventivní program je obecný / modelový rámec pro školní preventivní program. (...) Minimální preventivní program je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností a měl by obsahovat též programy specificky zaměřené na jednotlivé formy RCH.“ (Miovský a kol., 2012, s. 83) „Minimální preventivní program je zpracováván na jeden školní rok školním metodikem prevence, podléhá kontrole České školní inspekci (Metodické doporučení MŠMT č. j. 21291/2010-28).“ (Havlíková, Janyšková, Žufníček, 2014, s. 11–12) Podle Miovského jsou stěžejními pilíři: „1) soubor pravidel pro zvýšení bezpečnosti dětí ve škole a na školních akcích; 2) programy pro rozvoj dovedností pro život (tzv. life-skills), skládajících se z programů na podporu rozvoje sociálních dovedností (tzv. social-skills), a dovedností sebeovlivnění (tzv. self-management); 3) programy specificky zacílené na jednotlivé formy RCH.“<sup>14</sup>

Další souvislosti je možné hledat např. v Národním webu k prevenci od MŠMT ([www.prevence-info.cz](http://www.prevence-info.cz)), v periodiku Adiktologie (Klinika adiktologie 1. Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze), Prevence (Život bez závislostí, z. s.) nebo Školní poradenství v praxi (nakladatelství Wolters Kluwer) aj.

---

<sup>13</sup> Dle §7 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.

<sup>14</sup> *Učitelské noviny* č. 40/2013 [online].

### 1.1.2 Kvalitní a efektivní školská prevence

Cílem kvalitní PP je efektivně předcházet vzniku RCH, eliminovat možnost vzniku RCH, oddalovat vznik RCH, snižovat následky RCH nebo zastavit RCH u žáků mateřských, základních a středních škol.

Kraus (2008, s. 150–151) staví efektivitu prevence na třech principech: **1) princip systémovosti**, kdy jednají ve vzájemné jednotě škola, rodina, další vzdělávací a výchovné instituce, legislativa, média a celková atmosféra ve společnosti; **2) princip systematickosti**, kdy je působení preventivními aktivitami na klienty průběžné a na sebe navazující, nikoli nárazové a bez strategie; **3) princip komplexnosti**, kdy aktivity působí na všechny složky osobnosti a vzájemně se provazují a na sebe nasedají PP, SP a TP.

Nešpor a kol. (1999, s. 8–11) vytyčili zásady efektivní všeobecné protidrogové primární prevence, přičemž ostatní odborníci je následně přijali pro později se rozvíjející PP dalších forem RCH jmenovaných v kapitolách 1 a 1.1.1 mezi metodickými doporučeními MŠMT. Obecně se autoři shodují, že by měl program: **1)** začínat co nejdříve a odpovídat věku cílové skupiny; **2)** probíhat soustavně a dlouhodobě; **3)** být interaktivní, podporující aktivní zapojení žáků při maximálním počtu 30 žáků, tedy jedna běžná třída, a využívat různé strategie; **4)** být orientovaný na získání znalostí, kvalitu postojů a změnu chování; **5)** reagovat na místní specifika a aktuální potřeby cílové skupiny; **6)** uvádět pozitivní příklady; **7)** měli by jej poskytovat odborníci s teoretickými znalostmi v daném tématu, sociálními dovednostmi a předpoklady pro práci se skupinou žáků a pedagogem.



PPRCH pomáhají školám zajišťovat externí organizace, jejichž kvalita je nyní normována tzv. certifikací odborné způsobilosti poskytovatelů PP<sup>15</sup>. **Standardy certifikace** uvádí, že jednotlivé programy specifické PPRCH by měly: **1)** přímo a explicitně odmítat oblasti RCH; **2)** mít jasně definovaný čas, prostor a cílovou skupinu; **3)** být vytvářeny potřebám cílové skupiny na míru s následnou evaluací a zajištěním návaznosti; **4)** být zajišťovány pracovníky s přiměřeným vzděláním a pravidelnou supervizí. (Pavlas Martanová, in Miovský a kol., 2012, s. 14-15)

Koncepce PPRCH dětí a mládeže na území hl. města Prahy na období 2014 až 2020 uvádí stávající pozitiva a negativa. **Mezi pozitivy** jmenuje následující skutečnosti: **1)** vysoká konkurence mezi externími poskytovateli, což klade vyšší nároky na kvalitu nabízených služeb; **2)** školská zařízení si mohou u poskytovatelů PPRCH objednat program na všechny formy RCH; **3)** monitorování kvality poskytovaných služeb, které získávají finanční podporu od hlavního města Prahy nebo MŠMT; **4)** standardizace PPRCH a certifikace programů poskytovaných externími organizacemi. **Mezi negativy** pak nalézá následující skutečnosti: **1)** nízká objektivita efektivity programů; **2)** nízká finanční podpora na všech úrovních realizace; **3)** významná rozdílnost kvality PPRCH na jednotlivých školách; **4)** několik negativ je spojovaných se ŠMP: časté změny

---

<sup>15</sup> „Certifikace odborné způsobilosti poskytovatelů programu školské primární prevence je posouzení a formální uznání, že program odpovídá stanoveným kritériím kvality. Jde o proces posouzení služby podle kritérií stanovených schválenými Standardy a udělení či neudělení certifikátu kvality o způsobu jejich naplnění. Je to jeden z příkladů praktické realizace normativní evaluace. Udělená certifikace je respektována jako garance kvality programu a ovlivňuje směřování státních finančních dotací. Pro školy je proces certifikace důležitý z hlediska objednavatelů programů.“ (Pavlas Martanová, in Miovský a kol., 2012, s. 13)

pedagogů v dané roli, nízký počet odborně vzdělaných pedagogů a absence možnosti kariérního růstu.

## 1.2 Meziřezortní spolupráce prostřednictvím školního sociálního pracovníka

V úvodu jsem uvedla, že následky nedostatečné sociální prevence jsou nedožité, přetrvávají v jedincích často celý život jen proto, že se jim nikdo dostatečně nevěnoval v době, kdy to potřebovali. Ti pak bývají v některých sociálních oblastech dysfunkční, ovlivňují tak nežádoucím způsobem nebo negativními emocemi své okolí, rodinu, děti a další. Aby prevence působila na co nejširší populaci a obsáhla co nejvíce členů různých cílových skupin, je důležitá mezioborová spolupráce nejen orgánů a poskytovatelů sociálních služeb, ale i dalších organizací působících ve vzdělávacích a výchovných aktivitách státu, vzniká pak tzv. **meziřezortní spolupráce**. Jako nejrozsáhlejší vzdělávací a výchovný celek lze vnímat školu a školská zařízení (dále škola), které mohou významně a komplexně naplňovat funkci primární prevence spočívající „v ovlivňování výchovy, ve vzdělávání, volnočasových aktivitách, poradenství, práci s hodnotami dětí a mládeže.“ (Kraus, Sýkora, 2009, s. 57) I pedagogové začínají ve větší míře vnímat, že domácí prostředí dítěte a jeho okolí má vliv na samotné vzdělávání dítěte a že jeho akademický úspěch je tak podmíněn nejen jeho intelektem, ale i sociálním vývojem (Sosa, Cox, Alvarez, 2016, s. 9), což otevírá dveře intenzivnější spolupráci školy s dalšími profesionály na výchovu a prevenci s odborným zázemím v sociální oblasti. Podle Látalové a Koptářové (in Levická, 2006, in Dávidová Vidrová, 2013) by se do prevence RCH měli zapojovat ve vzájemné spolupráci: **1)** škola (žáci, učitelé, školní sociální pracovník); **2)** rodina (zákonní zástupci, děti); **3)** poradny (sociální pracovník prevence RCH spolupracující se školním sociálním pracovníkem); **4)** volnočasové aktivity (pracovníci zájmových kroužků

a internátů). Jako propojovací článek prevence v sociální práci a školním prostředí se nabízí zřídit institut **školního sociálního pracovníka**.

Matulayová (2013, s. 15) uvádí, že „škola je institucí, která přináší nejen to pozitivní, ale shromažďuje i spoustu rizik, která mohou být: (...) adaptační, výkonová, mezilidská, sociální, psychologická, zdravotní s účinky krátkodobými, ale i s dlouhodobými až celoživotními. Sociální pracovník díky svým kompetencím může tato rizika zmírňovat či se je pokusit zcela odstranit. (...) Funkcí školy již není a nemůže být „jen“ vychovávat a vzdělávat děti a mládež, ale důležité je také zaměřit se na socializaci jedince a dbát na žádoucí vývoj a rozvoj všech žáků. Základem toho je nutnost vytvořit spolupracující pracovní tým, v němž by se jednotliví odborníci zabývali svojí specializací. Sociální pracovník jako nezaujatá osoba s patřičným vzděláním, způsobilostí, potřebnými schopnostmi, dovednostmi a zdravým hodnotovým systémem pomáhá zlepšovat sociální a psychické fungování dětí a rodin a dbát na vzdělávání dětí.“ Dodává, že sociální pracovník ve vztazích *rodina – škola – komunita* dokáže uplatňovat své vědomosti o možnostech vlivu sociálního prostředí na jednotlivce, rozumí dynamice malých i velkých sociálních skupin a umí s nimi pracovat, rozpoznává rizika a potenciály interpersonálních vztahů, zná možný vývoj negativních vlivů na děti a mládež, pozitivních výsledků může dosahovat propojením mimoškolního a školního prostředí a zároveň vykonává jiné aktivity a má jiné kompetence než pedagog, asistent nebo ŠP. (Matulayová, 2008, s. 96–98) Jonson-Reid (2008, s. 131) zdůrazňuje podstatu úzkého propojení *škola – místní komunita* školním sociálním pracovníkem za účelem větší možnosti dopadu vlivu na dané dítě, jeho rodinu a celkové prostředí, ve kterém žije; bez znalosti prostředí žáka a působením na něj se snižuje efektivita a účelná podpora potřeb dítěte.

Link (1991, in Raines, 2013, s. 43) jako **možná pozitiva zavedení školního sociálního pracovníka** vnímá: plné zapojení a seznámení se systémem školy; akceptování jeho role

ostatními pedagogy; přítomnost pro žáky, učitele a rodiče kdykoli je třeba včetně krizových situací; schopnost vhodně komunikovat s klienty. Mezi **potenciální negativa** zmiňuje: pracovník zajišťuje podporu mimoškolním aktivitám, což mu omezuje řídit svůj vlastní čas; vedení školy jej může využívat k řešení disciplinárních řízení; může být vtažen do potřeby školy, aby studující dosahovali co nejlepších známek; řídí se podmínkami školy a vzdává se tak dostatečné autonomie, kterou mohou mít odborníci mimo školu; v pozici zaměstnance školy může být vnímán jako součást problematického systému; je více odtažen od místní komunity a řešením školních problémů může ztrácet nadhled; zaneprázdněností školními povinnostmi může snižovat účel své role; může se stát součástí prostředí, které často potírá sociální a emoční potřeby zaměstnanců.

### 1.2.1 Dobrá praxe ve světě

Ve světě existuje mnoho států (např. Kanada, Spojené státy americké, Velká Británie, Japonsko) s dobrou praxí ze zavedením a funkcí role interního / externího školního sociálního pracovníka jako odborníka „na sociální prostředí žáka. Jeho pole působení je široké, zaměřuje se nejen na pomoc konkrétním žákům, ale mapuje ohrožené žáky a preventivními projekty směřuje na všechny žáky školy. Mezi jeho hlavní cíle patří vytvoření neohrožujícího a bezpečného prostředí a včasná intervence potřebným, tedy nejenom žákům, ale také jejich rodičům a všem zaměstnancům školy.“ (Matulayová, 2013, s. 15) Má jasnou roli zajišťovatele programů a podpory, která posiluje sociální a emoční kompetence žáka a zvyšuje jeho schopnost učit se (Sosa, Cox, Alvarez, 2016, s. 217), značně se orientuje ve školním systému a v systému mimoškolní podpory a zprostředkovává tak kontakt mezi potřebami žáka v různých oblastech jeho života a stává se případným prostředníkem mezi domovem, školou a komunitou žáka. (Sosa, Cox, Alvarez, 2016, s. 32) Dupper (2002, s. 11) uvádí, že školní sociální

pracovník: **1)** konzultuje s ostatními pedagogy situaci žáka; **2)** spolupracuje s nimi při hledání funkčních strategií naplňování potřeb žáka; **3)** normuje možné příčiny RCH a nevyhovujícího prospěchu žáka, čímž se vyhýbá potenciálnímu nálepkování žáka; **4)** nastavuje a posiluje spolupráci *škola – rodina*; **5)** poskytuje poradenské služby; **6)** vytváří programy osobnostně-sociální výchovy; **7)** zajišťuje prevenci RCH ve škole; **8)** účastní se odborného vzdělávání a konferencí. Vetere a Carley (2006, s. 175) také upozorňují, že školní sociální pracovníci (v Kanadě) často řeší vážné situace dětí, např. finanční ztráty v rodině, soudní vystěhování, tragickou smrt nebo jiné otřesné události v rodině, přičemž dítě během prožívání krizového období často nedochází do školy, popř. nevěnuje pozornost vyučované látce, a je třeba, aby se mu věnovala školní role přímo zřízená pro tyto potřeby, nikoli další pedagog s mnoha jinými povinnostmi, který tyto potíže může brát jako podružné, požadovat po žákovi výkon, popř. mu dávat úlevy ve výuce, ale neposkytnout mu dostatečnou odbornou podporu a péči.

Školní sociální pracovník (v Japonsku) spolupracuje s odborníky ŠPP, s rodinami a profesionály mimo školu, každý z nich uschopňuje samotného jedince, popř. jeho okolí. Ministerstvo vzdělávání, kultury, sportu, vědy a technologie vnímá školního sociálního pracovníka jako důležitý článek vytvářející otevřenější a více podpůrnou atmosféru ve škole pro učení se a osobnostní růst žáků a definuje pět zásadních oblastí jeho práce: **1)** podpora prostředí dětí s problémy; **2)** vytvoření spolupracujících sítí se souvisejícími subjekty; **3)** ustanovení a podpora ŠPP; **4)** podpora, konzultace a informace pro rodiče a zaměstnance školy; **5)** zajištění vzdělávání pro zaměstnance školy. Školní sociální pracovník svou agendou může vytvářet vazby mezi domovem, školou a komunitou dítěte a podporovat tak jeho úspěch a pohodu. (Sosa, Cox, Alvarez, 2016, s. 225-229)

Školní sociální pracovník může hrát kritickou roli při uspokojování sociálních a emočních potřeb žáků, při posilování jejich sociálních a emočních kompetencí a při

podporování TU, aby i oni byli schopni své žáky v daných kompetencích uschopňovat a vytvářet tak bezpečné klima ve třídě (Sosa, Cox, Alvarez, 2016, s. 177–178) a v důsledku umožňovat žákům, aby efektivněji přijímali vědomosti, snadněji zaujímal postoje a získávali dovednosti porozumět a ovládat své prožívání (Elias 1997, in Sosa, Cox, Alvarez, 2016, s. 177–178), učili se nastavovat a dosahovat pozitivních cílů, cítit a ukazovat empatii druhým a navazovat a udržovat zdravé vztahy. Školní sociální pracovník pomocí posilování, předcházení a intervencí poskytuje žákům příležitosti získat dovednosti nutné pro zajišťování jejich osobní pohody a zdravých vztahů v průběhu celého jejich života. (Sosa, Cox, Alvarez, 2016, s. 177–178) Podle Zinse a kol. (2004, in Sosa, Cox, Alvarez, 2016, s. 178) mohou sociální pracovníci v dětství kompetentně posilovat následujících pět sociálních a emočních dovedností, které rozvíjejí interpersonální a intrapersonální dovednosti a mají znatelný vliv na pohodu žáka a jeho akademický výkon: 1) sebeuvědomění, 2) sebeřízení, 3) sociální povědomí, 4) fungování ve vztazích, 5) zodpovědné rozhodování.

### 1.2.2 Situace v České republice

Přestože v České republice není status sociálního pracovníka ve školách<sup>16</sup> ani v poradenských službách ve školách<sup>17</sup> právně ustanoven, škola si jej může zřídit. Pokud na něj ovšem chce získat dotace ze státního rozpočtu, musí se stát poskytovatelem

---

<sup>16</sup> Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>17</sup> Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, novelizovaná vyhláškou 116/2011 Sb.

sociálních služeb<sup>18</sup>, popř. může být jeho funkce navázaná na místní městský úřad, přičemž by ho tak pravděpodobně sdílelo více škol. Kromě některých komunitních škol funguje školní sociální pracovník na několika státních školách v České republice, např. na ZŠ a MŠ pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni nebo ZŠ Postoloprty, kde je běžným členem ŠPP.

Alternativou ke školnímu sociálnímu pracovníkovi může být blízká funkce **sociálního pedagoga**, kterého Procházka (2012) vnímá jako odborníka spolupracujícího s ostatními odborníky ŠPP na vyhodnocování a hledání řešení problematických vztahů jedince v různých prostředích, zprostředkovává efektivní působení výchovných vlivů sociálního prostředí a působí prostřednictvím rodiny, místních komunit a širšího sociálního prostředí, které usměrňuje a doplňuje podle uskupení dané společnosti, jejich norem, a hodnot. „Funkce sociálního pedagoga umožňuje škole efektivněji spolupracovat s rodinami, které nezvládají poskytnout dětem dostatečnou podporu ve vzdělávání, ale i v případech hrozícího zanedbávání dětí. Napomáhá spolupráci školy s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, či včasné intervenovat v případě problémového chování.“<sup>19</sup> Kraus a Hoferková (2016, s. 68) ve výzkumu *The Relationship of Social Pedagogy and Social Work* došli k závěru, že paradigma a cíle obou oborů sociální práce a sociální pedagogiky jsou prakticky totožné, přestože v České republice se vzájemně ignorují, někdy dokonce bojují o svou práci, a hranice mezi nimi je tedy spíše teoretická než praktická, tj. pracovníci z obou oblastí se setkávají se stejným klientem v podobných situacích a používají podobné

---

<sup>18</sup> Dle zákona č. 118/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>19</sup> Tisková zpráva: návrhy na novelizaci zákona o pedagogických pracovnících [online].

metody za účelem dosažení stejných cílů. Mátel a Preissová (2016, s. 81) na základě výzkumu *Convergent and Divergent Aspects of Social Work and Social Pedagogy* uvádí mezi sociální pedagogikou a sociální prací rozdíly: **sociální pedagogika** je více teoretická a všeobecná disciplína vycházející z pedagogických věd zaměřená na sociálně-vzdělávací, preventivní a převýchovné aktivity pro děti a mládež ve školním a volnočasovém prostředí; **sociální práce** je více praktický a aplikovaný obor s kořeny v sociálně-behaviorálních vědách zaměřený na jedince a skupiny od raného věku po stáří, využívající různé (vlastní) metody práce, např. případová, skupinová, komunitní, terénní a rodinná sociální práce. Ve své práci se budu nadále věnovat pouze konceptu (školního) sociálního pracovníka.

K dispozici jsou statistiky MŠMT a Ministerstva práce a sociálních věcí (dále MPSV) v České i Slovenské republice, které přinášejí dostatek evidence o narůstajících problémech v sociálním fungování žáků. Je třeba reflektovat důsledky modernizace na rodinu a životy dětí v současné společnosti, které se projevuje i v posunu významu funkce školy. V současnosti diskutujeme o významu socializační a integrační funkce instituce školy a o možnostech inkluzivního vzdělávání a sociální pracovníci by měli být v těchto diskuzích více angažováni. (Matulayová, 2013, s. 15-16)

K plošnému zavedení školního sociálního pracovníka do více škol vnímám na základě studia dostupné literatury tyto zásadní překážky: absence role v zákoně; absence definování role a stanovení odlišných a doplňujících se agend oproti dalším členům ŠPP; nedostatečná průprava sociálních pracovníků ve školské problematice a specifikách práce ve školním prostředí; nedostatečná podpora zavedení role; nedostatečná spolupráce mezi rezorty MPSV a MŠMT; nedostatečná znalost možností sociálního pracovníka ze strany veřejnosti; nedostatečná znalost možností role školního sociálního pracovníka ze strany pedagogů; nedostatečná podpora spolupráce *škola – rodina – místní komunita*.



Skyba (2013, s. 79) dodává, že úlohy a oblasti působení jednotlivých profesionálů ve školském systému by měly reflektovat potřeby žáků a jejich rodin, což by mohla změnit vědecká argumentace, která v České i Slovenské republice chybí, a podpořit tak školské sociální práce v našich podmínkách. Titmanová (2013, s. 162-163) podotýká, že je třeba „zefektivňovat možnosti, které již škola má, než hledat další zdroje pomoci zvenku“, a odvolává se na již existující role (kromě učitele např. VP, ŠP, ŠMP, speciální pedagog, osobní asistent, školní asistent) dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, dostatečně pokrývající vzdělávání, výchovu a prevenci. Dále vyjadřuje obavu, že finanční náročnost případného zavedení sociálního pracovníka do českých škol by mohla vést ke zrušení stávajících rolí a tím i ke snížení odbornosti poskytovaných služeb. Potenciální přínos ovšem vidí v možnosti propojovat školu a rodinu, popř. jednotlivé články ŠPP.

Sociální pracovník ve škole by mohl například: **1) osobně realizovat podstatnou a finančně náročnou selektivní a indikovanou PP**, která je běžně zajišťována externími realizátory prevence (viz kapitola 1.1.1); **2) vědomě rozvíjet v žácích většinu z šesti definovaných klíčových kompetencí** (viz kapitola 1.1.1); **3) přiblížit se ideálnímu stavu kvalitní a efektivní školské prevence** především v možnosti poskytovat ji systémově, systematicky a komplexně (viz kapitola 1.1.2); **4) podporovat zdravé, bezpečné a otevřené klima ve škole a účelnou spolupráci *rodina – škola – sociální práce*** (viz kapitola 1.2).

## 2 ŠKOLNÍ ŠIKANOVÁNÍ

Kapitola popisuje pojem šikana, její znaky, projevy, formy, stádia a aktéry, odkazuje na návod k šetření a řešení šikany, uvádí právní povinnosti škol související se šikanou a představuje základní možnosti prevence a včasného zachycení šikany ze strany školy, zákonného zástupce a sociálního pracovníka.

### 2.1 Šikana: pojem, znaky, formy, stádia, aktéři

*„Slovo šikana pochází z francouzského slova ‚chicane‘, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání a pronásledování.“ (Holeček, 1997, s. 22)*

Šikaně jako takové a definici pojmu se věnuje mnoho autorů. Většina z nich se shoduje na **asymetrickém a agresivním vztahu jednoho nebo více jedinců k jedné či více obětem**. Zde uvádím alespoň několik citací: „Jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ (Martínek, 2009, s. 109) „Úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou).“ (Vágnerová a kol., 2011, s. 11) „Fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými.“ (Průcha, 2009 s. 297) „Přetrvávající anebo opakované chování jednotlivce nebo skupin osob, které je charakteristické nepoměrem sil a moci a realizované s úmyslem zranit (fyzicky, sociálně, psychicky nebo mentálně) anebo vystrašit oběť, přičemž oběť toto chování vnímá jako nepříjemné, nespravedlivé, neoprávněné a nežádoucí a způsobující fyzické a psychické újmy.“ (Adamík Šimegová, Kováčová, 2011, s. 12) „Ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obyčejně mluvíme o šikaně tehdy, když jde o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání jednorázové, s hrozbou opakování.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 21) „Šikana je agresivní chování ze strany žáka/ů vůči žákovi nebo

skupině žáků či učitel, které se v čase opakuje (nikoli nutně) a je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně, sociálně a/nebo v případě šikany učitele také profesionálně. Šikana je dále charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoučelností agrese.“ (Metodický pokyn MŠMT, 2016, s. 1) „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti apod. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované děti je obtížné, aby se samo ubránily. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“ (Říčan, 1995, s. 26)

Jako šikanování neoznačujeme škádlení (rozlišujeme přátelské, divoké, neobratné a agresivní), tedy situace, ve kterých jsou všichni zúčastnění žáci schopni „škádlení opřevovat, bránit se mu, zastavit ho.“ (Metodický pokyn MŠMT, 2016, s. 2) „Škádlení mezi žáky je běžná zábava a zároveň důležitá škola sociální komunikace, vzájemného poznávání a sbližování.“ (Říčan, Janošová, 2010, s. 23) „Škádlení je legrací, zábavou pro obě zúčastněné strany. Šikanou se baví jen agresor, šikanovanému jedinci však způsobuje ponížení a bolest.“ (Vágnerová a kol., 2011, s. 74) V příloze 1 je uvedeno přehledné rozlišení škádlení a šikany podle Koláře (2011, s. 64). Škádlení tedy na rozdíl od šikany bývá pro obě strany hrou, kterou oba hrají dobrovolně, žádný ze zúčastněných se nestává dominantní rolí na delší čas, v jejímž důsledku by se ostatní zúčastnění museli něčeho vzdávat, popř. by psychicky nebo fyzicky trpěli.

Výše zmíněné citace dávají předzvěst sedmi znakům šikany (Kolář, 2001, s. 31; Vágnerová a kol., 2011, s. 74): **1) záměrnost; 2) cílenost; 3) nepoměr sil; 4) bezmocnost oběti, popř. obětí; 5) nepříjemnost útoku; 6) samoučelnost agrese; 7) opakování.** Všechny šest prvních znaků je podmínkou pro definování agresivního jednání jako školní

šikany. Nežádoucí chování se může a nemusí opakovat, není potřeba, aby škola vyčkávala se šetřením a případným řešením šikany do dalšího útoku. (Bendl, 2003, s. 26; Kolář, 2001, s. 31; Vágnerová a kol., 2011, s. 74)

Kolář (2001, s. 32) rozlišuje *fyzické a verbální, aktivní a pasivní a přímé a nepřímé* projevy šikany a uvádí jejich kombinace v **osmi formách**: **1) fyzické přímé aktivní** (např. věšení, kopání, fackování); **2) fyzické aktivní nepřímé** (hlavní agresor zaúkoluje druhé, aby oběti ublížili, popř. zničili její věci); **3) fyzické pasivní přímé** (bránění naplnění cílů, např. sednout si do lavice); **4) fyzicky pasivní nepřímé** (odmítnutí splnění požadavků, např. puštění ze třídy na záchod); **5) verbální aktivní přímé** (např. nadávání, urážení, zesměšňování); **6) verbální aktivní nepřímé** (např. pomlouvání a tzv. symbolická agrese v kresbách, básních apod.); **7) verbální pasivní přímé** (nereagování na oběť, např. pozdrav, otázky); **8) verbální pasivní nepřímé** (nezastání spolužáků oběti při jejím křivém obvinění za něco, co udělali její agresori).

Říčan a Janošová (2009, s. 27) hovoří o změně norem daného kolektivu v důsledku sociálně psychologického procesu, „v jehož průběhu postupně dochází k maligní strukturální transformaci skupiny, konkrétně školní třídy, a ke specifické proměně skupinové atmosféry.“ Kolář (1997, s. 26-27) mluví o šikaně jako o těžké poruše „vztahů celého skupinového organismu, který v podstatě podlehl infekci. Vztahy při šikaně mají svoji vnitřní dynamiku a svůj zákonitý vývoj. Směřují od zárodečné podoby k nejvyššímu stupni ničení pozitivních vztahů mezi členy skupiny.“ Často tak hovoříme o tzv. *nemocných normách kolektivu*, které je třeba uzdravit. Není-li to možné, je třeba zajistit rozpad skupiny. Kolář (2011, s. 46-53) definuje **pět stádií** školního šikanování ve smyslu nemoci skupinových norem ve třídě a porušení demokracie: **1) zrod ostrakismu; 2) fyzická agrese a přitvrzování manipulace; 3) vytvoření jádra; 4) většina přijímá normy; 5) totalita neboli dokonalá šikana**. Příloha 2 uvádí krátký popis jednotlivých stádií.

Mezi **aktéry šikany** jmenují Říčan a Janošová (2010) **1)** agresora (s jeho pomocníky); **2)** oběť; **3)** třídu coby přihlížející; **4)** spolužáky coby zastánce oběti; **5)** pedagogy; **6)** rodiče / zákonné zástupce zúčastněných dětí; **7)** místní komunitu; **8)** celou společnost. Vzhledem k rozsahu a záměru své práce se krátce vyjádřím pouze ke dvěma nejvýraznějším aktérům – agresor a oběť.

Nansen a kol. (in Lovosová, 2006, s. 12) popisuje, že **agresor** má snahu dominovat a ovládat okolí, bývá většinou tělesně zdatný a mívá kladný vztah k agresivnímu chování, kompenzuje si „nějaké své nedostatky, závidí druhým úspěch. Většina agresorů je však sebejistá, neúzkostná, ale je patrná nevhodná výchova z rodiny.“ (Pöthe, 1999, s. 122) Juvonen a kol. (in Lovosová, 2006, s. 12) dodává, že má nedostatek až absenci morálního cítění, pocitů viny, lítosti a sebereflexi (trest vnímá jako křivdu), může být nadprůměrně i podprůměrně inteligentní, mít sklony k sadismu, sobectví a sebestřednosti, mít vysoké sebevědomí a být ostatními dětmi oblíbený až obdivovaný. Oproti tomu může být agresorem i žák s malým sebevědomím, neuspokojivým domácím prostředím nebo nedostatečnými přátelskými vztahy toužící po pozornosti, obdivu, popularitě, toužící na sebe upozornit, jak podporuje Bendl (2003, s. 44) tezí, že „za maskou síly, přehnaným vychloubáním, za uniformami, oholenými lebkami a vysokými botami, za zbraněmi a agresivními výkřiky se obvykle skrývá slabost a bezmocnost.“ Nemůžeme tedy určit jasnou typologii jedince, který má sklony k tomu stát se iniciátorem šikany. Současně, přestože se agresor nežádoucím chováním vztahuje k ostatním žákům a podporuje tak nezdravé normy v kolektivu, je třeba odmítnout jeho jednání, nikoli jeho osobu; naopak je žádoucí jej podpořit při fungování ve zdravých vztazích, posílit jeho sociální kompetence a pomoci kolektivu ho přijmout po šetření šikany a zapojit ho do ozdravování norem kolektivu.

Stejně jako nemůžeme určit typologii agresora, nemůžeme definovat, kdo se stane **obětí**. Opět bychom mohli říct, že obětí se může stát tišší, submisivnější, drobnější žák, žák s nějakou jinakostí (např. národnost, sexuální orientace, obezita, vada řeči, mentální postižení, nemoderní oblečení), současně se však může obětí stát i úspěšný sportovec nebo jedinec oblíbený v jiném kolektivu a projevující se běžně jako extrovert. Učitelé často inklinují k myšlenkám, že je chyba jedince, že se stal obětí, že si za to může sám, proto Kolář (1997, s. 25-26) zdůrazňuje, že „slabost není žádná vina jedince a rozhodně nikdo nemá právo fyzicky ani psychicky týrat druhého člověka.“

Nejedná se tedy tolik o jedince té či oné role, ale jak uvádí Herzog (2009, s. 29), „mnohem důležitější než individuální zvláštnosti jsou dynamika, normy, hodnoty a pravidla skupiny.“ Proto je třeba, aby TU ve spolupráci s dalšími pedagogy a ŠPP aktivně **podporoval zdravé vztahy v kolektivu a bezpečné, otevřené a podpůrné klima třídy a minimalizovat tak potenciální vznik šikany.**

Vzhledem k rozsahu a záměru své práce nepopisuji podrobný postup šetření a nápravy šikany. Pro inspiraci přikládám v přílohách 3 a 4 stručné scénáře a doporučení podle Koláře (2011) a Pöthe (1999), pro školy je pak nejdostupnější a nejucelenější dokument Metodický pokyn MŠMT (2016, s. 4-6) poskytující oporu v základním postupu řešení šikany a nastavování nápravných opatření. Podobně se v práci nevěnuji dalším souvisejícím oblastem a specifickým variantám šikany, např. kyberšikana nebo šikana učitele.

## 2.2 Právní povinnosti školy

Jestliže škola během vyšetřování šikany identifikovala některé jednání jako: **1) významně nebezpečné pro dítě**, ať jej ohrožuje někdo jiný, nebo ohrožuje samo sebe svým chováním, má nahlašovací povinnost OSPD<sup>20</sup>; **2) protiprávní** (naplňuje znaky trestného činu<sup>21</sup> či přestupku<sup>22</sup>, popř. aktér je trestně odpovědný<sup>23</sup>), má oznamovací povinnost<sup>24</sup> Policii ČR<sup>25</sup>, popř. státnímu zastupitelství; **3) trestný čin**, má jej povinnost překazít<sup>26</sup>; **4) šikanu**, má povinnost oznámit<sup>27</sup> závěry šetření zákonnému zástupci oběti i agresora.

V případě, že škola: **1)** některou ze zákonných povinností nesplní, hrozí jí sankce<sup>28</sup> ve formě trestního postihu včetně trestu odnětí svobody až na tři roky; **2)** neoznámí povinné skutečnosti OSPD, může jí být uložena finanční pokuta<sup>29</sup>.

---

<sup>20</sup> Dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>21</sup> Dle zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>22</sup> Dle zákona č. 250/2016 Sb., o odpovědnosti za přestupky a řízení o nich, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>23</sup> Zákona č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže, ve znění pozdějších předpisů, upravuje, je-li dítě trestně odpovědné ve věku nižším 15 let nebo ve věku 15-18 let.

<sup>24</sup> Dle § 368 trestního zákoníku.

<sup>25</sup> Dle zákona č. 273/2008 Sb., o Policii ČR. Policii ČR je třeba nezaměňovat s obecní, resp. městskou policií (zákon č. 553/1991 Sb.), která není oprávněna šetřit trestnou činnost.

<sup>26</sup> Dle zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění zákona č. 306/2009 Sb.

<sup>27</sup> Dle zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>28</sup> Dle zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění zákona č. 306/2009 Sb.

<sup>29</sup> Dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

„OSPOD vstupuje do řešení těch případů agresivního chování dítěte ve škole, v nichž jsou tyto projevy pouze sekundárním důsledkem nepříznivé sociální situace dítěte a jeho rodiny a v nichž je třeba dítěti a jeho rodině zprostředkovat a zajistit odpovídající pomoc a podporu prostřednictvím nástrojů sociální práce. Základními nástroji práce OSPOD je vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny a individuální plánování koordinované intervence.“ (Metodický pokyn MŠMT, 2016, s. 11) OSPOD má „zákonem danou moc užít některá opatření, která nemůže použít nikdo jiný.“ Školy přímo spolupracují především s kurátory pro mládež, kteří mají v gesci děti s opakovanými výchovnými problémy nebo děti, které se dopustily protiprávního jednání. Kurátoři pak „podávají soudu podněty na uložení výchovných opatření, spolupracují s policií, soudy, státními zástupci probační a mediační službou, účastní se soudního líčení, sledují děti s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou apod.“ (Veselá, Pospíšilová, 2012, s. 3) OSPOD může pořádat tzv. *případové konference* coby nástroj případové práce (také case management), kdy se setkají osoby, „které mohou dítěti a jeho rodině poskytnout odpovídající pomoc a podporu (...), vymezení osob je plně v kompetenci sociálního pracovníka. Zástupce školy může být na případovou konferenci přizván, pokud on sám jako fyzická osoba, s ohledem na význam, který zastává ve vztahové síti dítěte, či škola jako instituce mohou s ohledem na konkrétní okolnosti případu přispět k řešení situace dítěte a jeho rodiny.“ (Metodický pokyn MŠMT, 2016, s. 11-12)



## 2.3 Prevence šikany

V následujících podkapitolách uvádím možnosti předcházení agresivnímu chování prostřednictvím školy, rodiny / zákonného zástupce a sociálního pracovníka. Jako podstatnou však vnímám vzájemnou spolupráci a důsledné vzájemné informování všech zainteresovaných, jelikož každý vidí dítě v jiném prostředí a každý má k dítěti jiný vztah, což má vliv na vzájemnou důvěru, porozumění a možnost rozvíjet žádoucí kompetence dítěte. Tedy nejen odbornost, ale spolupráce je jedním z klíčů k úspěšné prevenci šikany, ale i jiného RCH.

### 2.3.1 Prevence šikany ze strany školy

Pöthe (1999, s. 132) nabízí, jak můžeme předcházet šikaně: vytvářet otevřenou atmosféru v kolektivu, podporovat vzájemnou solidaritu, vytvářet pravidla chování kolektivu, nastavovat postupy v případě agrese mezi dětmi, pravidelně diskutovat o odlišnostech (tělesných, etnických, kulturních), vzdělávat v tématu lidských práv a aktivně monitorovat přímé a nepřímé znaky šikany.

Kolář (2001, s. 198) předkládá sedmivrstvý model ucelené pomoci: „1) pedagogická komunita, která posiluje imunitu školních skupin a celých škol proti onemocnění šikanováním; 2) specifický program proti šikanování jako dílčí součást školní komunity, který dokáže případné onemocnění brzy detektovat a účinně léčit; 3) odborné služby resortu školství, tvořené PPP, středisky výchovné péče, speciálně-pedagogickými centry, diagnostickými ústavy apod., jejichž úkolem je umět řešit pokročilé šikany a vůbec poskytnout servis v oblasti prevence šikanování; 4) spolupráce škol s odborníky z jiných resortů a nestátními organizacemi zabývající se prevencí šikanování; patří sem například spolupráce s kriminalisty pro mládež, sociálními kurátory, dětskými psychiatry (zejména při brutálních a kriminálních

šikanách); 5) pomoc a podpora ministerstva a krajských úřadů školám při vytváření prevence šikanování; 6) kontrola škol ze strany České školní inspekce, ministerstva školství a krajských úřadů, jak jsou připraveny ochránit žáky před šikanováním; 7) monitorování situace a zabezpečení ochrany práv dětí nevládními organizacemi.“

Metodický pokyn MŠMT (2016, s. 2-4) doporučuje školám vytvářet bezpečné prostředí ve škole jako nástroj prevence šikany následujícími aktivitami: odmítání násilí a zneužití moci; nutnost spolupráce celé školy; přítomnost alespoň jednoho kvalifikovaného pracovníka (např. ŠMP, VP) vzdělaného v tématu šikany a jejích možnostech prevence, šetření, řešení a návazných kroků; nastavení konkrétních a srozumitelných pravidel chování ve školním řádu a důsledků za jejich porušení; nastavení třídních pravidel ve spolupráci se žáky; vytvoření systému komunikace mezi pedagogy o projevech RCH; pravidelné monitorování varovných signálů výskytu šikany; informování všech zaměstnanců školy o znacích šikany a postupu v případě zachycení rizikových faktorů; realizování specifické prevence RCH včetně šikany; popsání PPŠ s vytvořeným a aktualizovaným školním programem proti šikanování, se kterým škola obeznámí všechny zaměstnance školy; zajišťování podpory, rozvoje a dalšího vzdělávání pedagogů (především v tématech prevence šikanování, komunikace (učitel – žák), řešení konfliktů, diagnostika a evaluace klimatu ve školní třídě pro plánování dalších programů školy, ovlivňování postoju v přijímání různosti, podpora osobnostně-sociálního rozvoje žáků, tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování) s dostupnými intervizemi a/nebo supervizemi; vzdělávání ředitelů v právním povědomí; realizování pravidelných třídnických hodin; zmapování sítě pomoci pro žáky a pedagogy ve svém regionu a spolupráce s např. PPP, speciálně pedagogickým centrem, střediskem výchovné péče, neziskovými organizacemi, OSPD, krizovými centry, zdravotnickými zařízeními, Policií ČR a příp. dalšími odborníky.

Všichni zaměstnanci školy by měli znát, jakých přímých a nepřímých varovných signálů si mohou všimnout, aby ve vzájemné spolupráci mohli včas odhalit potenciální šikanu (viz příloha 5). Současně by měli být na pozoru (a stejně tak zákonní zástupci), přijde-li za nimi žák s nějakou výpovědí potvrzující (první) stádium šikany podobné následujícím: „nadávaj mi; dělaj mi naschvály; maj na mě poznámky když přídu po nemoci; rejpať do mě; když se učitel rozhoduje koho vyzkoušet tak mu poraděj mě; když nejsem ve škole, říkaj učitelům, co není pravda; když něco provedou, snažej se to svalit na mě; když se učitel zeptá, jestli má někdo tahák, hned se všichni ozvou, že mám já; vo hodině, když je písemka, tak z ničeho nic se ozve, abych neopisoval; z ničeho nic na mě přistane houba a pak když je obtisk na zdi tak to hoděj na mě; všichni maj strašnou radost, když dostanu špatnou známku; když jsem služba, tak všichni schválně udělaj ve třídě nepořádek; nepouští mě mezi sebe, když si povídají; když si řeknu o sešit tak řeknou, že ho nemaj dopsanej a ho pučej někomu jinýmu; ve frontě na oběd mě předbíhají; povyšujou se nade mnou; plivnou na židli a na všechny ostatní abych si nemohl najít jinou; někdy mi tašku zamknou do skříně říkaj že od ní nemaj klíč.“ (Kolář, 2001, s. 102)

### 2.3.2 Prevence šikany ze strany zákonného zástupce

Zákonní zástupci většinou neabsolvují žádné vzdělávání a jejich edukace záleží na jejich vlastní iniciativě, vyhledávání informací a absolvování vzdělávacích kurzů. Metodický pokyn MŠMT (2016, s. 6–7) popisuje odpovědnost rodičů, uvádí povinnosti a práva rodiče pečovat o dítě z hlediska zdraví a tělesného, citového, rozumového a mravního vývoje s možností usměrňovat své dítě různými výchovnými opatřeními odpovídající jeho schopnostem.

Kromě neustálého osobnostně-sociálního rozvoje svého dítěte a nastavování bezpečné, otevřené a důvěrné atmosféry v domácím prostředí může pravidelně

zjišťovat od TU, jak jeho dítě ve třídním kolektivu funguje a jak funguje kolektiv jako takový, a předávat TU informace, které on získává od svého dítěte, popř. jeho kamarádů. Metodický pokyn MŠMT (2016, s. 7) se věnuje tématu komunikace školy s rodiči, kdy by především měli být rodiče již v úvodu školní docházky seznámeni se školním programem proti šikanování. Jejich obavy o potenciální šikanu dítěte by vyučující měli přijmout vážně a kompetentní vyučující by měl rodiče o výsledku řešení šikany informovat.

Kolář (1997, s. 112) poskytuje zákonným zástupcům návod, jakých projevů si u svého dítěte mohou všimnout a zachytit tak včas potenciální šikanu: „Za dítětem nedochází domů žádný spolužák, zdá se, že nemá kamarády. / Dítě je zaražené, posmutnělé až depresivní, nemluví o tom, co se děje ve škole. / Špatně usíná, má poruchy spánku, zdají se mu hrůzostrašné sny. / Dojde k výraznému zhoršení prospěchu, je nesoustředěné, bez zájmu. / Před odchodem do školy nebo po příchodu domů ho pobolívá hlava, břicho apod. / Často navštěvuje lékaře, znenadání se objeví neomluvená absence. / Do školy nebo ze školy chodí oklikami. / Domů přichází s potrhaným oblečením, poškozenými školními pomůckami nebo bez nich. / Často mu nevychází kapesné, ztrácí ho, požaduje další peníze. / Dítě přichází domů vyhladovělé, i když dostává svačiny a obědy má zajištěné. / Nedokáže uspokojivě vysvětlit svoje zranění – odřeniny, modřiny, lehký otřes mozku, naraženou kost nebo zlomeninu, popáleniny na ruce apod. / Vyhrožuje sebevraždou, nebo se o ni dokonce pokusí.“

Tento výčet příznaků, které mohou rodiče na svém dítěti pozorovat a včas tak identifikovat potenciální šikanu, není vyčerpávající. Záleží především na konkrétním dítěti a rodičích, jak je znají, zda vzájemně otevřeně sdílejí své prožívání a zda dokážou rozpoznat změny nálad dítěte související s jeho nepohodou a věnovat tomu dostatečnou míru pozornosti a důležitosti.

### 2.3.3 Prevence šikany ze strany sociálního pracovníka

Sociální pracovník může napomáhat prevenci v mnoha ohledech (viz kapitola 1.2). Obvykle přichází do vztahu s dítětem s neuspokojivými domácími, sociálními a ekonomickými podmínkami, s výchovnými problémy, s nějakým znevýhodněním, postižením a také s ohroženým dítětem. Tyto děti často neumí navozovat a udržovat zdravé vztahy, mohou tak mít větší tendence stát se obětí nebo agresorem šikany v kolektivu, který nemá upevněné zdravé normy. Sociální pracovník může velmi dobře fungovat v uschopňování dítěte v interpersonálních dovednostech a podporovat jeho pozitivní osobnostně-sociální růst. Právě cíleným rozvojem dítěte a zprostředkováváním vztahu se zákonnými zástupci, školou, místní komunitou (Sosa, Cox, Alvarez, 2016, s. 32), popř. dalšími institucemi může pomoci eliminovat figurování dítěte ve vzniku a rozvoji školní šikany. Rovněž by měl aktivně monitorovat pohodu dítěte a potenciální projevy RCH včas postupovat vhodnému hledání funkčních řešení ve spolupráci s dalšími adekvátními osobami a subjekty a zamezovat potenciálnímu nálepkování dítěte, popř. rodiny.

### 3 HODNOCENÍ NÁZORŮ NA ZAPOJENÍ A SPOLUPRÁCI ZAINTERESOVANÝCH ROLÍ V PP ŠKOLNÍHO ŠIKANOVÁNÍ

Následující kapitola představuje šetření formou rozhovorů a interpretaci získaných výstupů s návrhem možných kroků za účelem zefektivnění PPRCH (šikany). Cílem šetření bylo získat od kompetentních pracovníků školy (ŠMP, ředitel), zástupců rodin (rodič, zákonný zástupce) a zástupců sociální práce spolupracujících se školním prostředím (sociální pracovník orientovaný v problematice, např. z OSPD) **názory na zapojení a spolupráci možných zúčastněných rolí při PPRCH v oblasti školního šikanování**. Na základě interpretace získaných dat popisují, jak respondenti vnímají reálný stav a jak by si představovali ideální zapojení a spolupráci potenciálních zúčastněných rolí při PP školního šikanování, a možnosti vedoucí ke zlepšení situace.

#### 3.1 Metoda

Pro šetření jsem zvolila kvalitativní metodu tzv. **zakotvené teorie**, kdy „začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“ (Strauss, Corbinová, 1999), některá exaktní data jsem pro přehlednost znázornila formou tabulek, grafů a diagramů. Údaje jsem získala z polostrukturovaných rozhovorů s devíti respondenty (viz 3.2), kteří jsou zainteresovanými do VPP školního šikanování. Metodu polostrukturovaného rozhovoru jsem zvolila z důvodu možnosti rozsáhlé odpovědi, nízké sugestivnosti otázek a zároveň kvůli stálému směřování k cíli šetření.

U **vyhodnocování rozhovorů zakotvenou teorií** jsem postupovala následovně: Během tzv. *otevřeného kódování* jsem v odpovědích respondentů hledala slova, věty, ale i větší části textů související s výzkumným záměrem. K nim jsem přiřadila pojmy,

tzv. *kódy*, a již během tohoto procesu konceptualizace se začaly objevovat základní rysy pro interpretaci dat. Následně jsem při tzv. *axiálním kódování* seskupila jednotlivé kódy na základě podobností do kategorií a subkategorií a ty jsem posléze podrobila vzájemným vztahům, analýze a opětovné syntéze sloužící k vlastní interpretaci závěrů.

## 3.2 Metodika

**Respondenti:** Vždy tři respondenti zastupovali jeden ze tří významných kontextů pojmání tématu: 1. *škola (ŠMP, ředitel)*; 2. *rodina (rodič, zákonný zástupce dítěte docházejícího na druhý stupeň ZŠ)*; 3. *sociální práce (sociální pracovník orientovaný v problematice, např. z OSPOD)*. Respondenty jsem vybírala podle jejich znalostí a zkušeností, oslovovala jsem ty, kteří se v PPRCH alespoň základně orientují a mají s ní zkušenost, aby dokázali odpovědět na všechny otázky v rozhovoru. Mým záměrem nebylo prozkoumat, zda se populace v tématu orientuje, ale jaký má na téma názor hrstka jedinců zastupující výše jmenované kontexty. Před samotným začátkem každého rozhovoru jsem zjišťovala základní informace o respondentovi (gender, nejvyšší dosažené vzdělání, věk), které jsem zaznamenala v záznamovém archu (viz příloha 6).

**Místo:** S každým respondentem proběhl rozhovor v prostředí dle jejich vlastní volby (školní třída, kabinet, kavárna, kancelář, doma), nikdo další nebyl bezprostředně přítomný a žádný rozhovor nebyl přerušeny vnějšími okolnostmi.

**Čas:** Rozhovory proběhly během února a března 2017.

**Forma:** Rozhovory probíhaly v rozsahu 40–90 minut dle sdílnosti respondenta. Každý respondent předem souhlasil s pořízením audionahrávky rozhovoru, fotografováním průběžných vizuálních výstupů (např. řazení lístečků viz níže) a s uvedením anonymizovaných výstupů v této diplomové práci. Respondenty jsem vždy seznámila se záměrem a formou vedení rozhovoru. Rozhovory měly připravenou

strukturu, v případě, že respondent odpověděl velmi stručně, doptala jsem se ho jinak formulovanou otázkou sledující stejný cíl, popř. otázkou doplňující, aby se nad odpovědí zamyslel hlouběji.

**Samotný rozhovor sledoval tuto strukturu:**

1. Před respondentem jsem položila velký bílý papír, na něj jsem rozprostřela nastříhané lístečky (viz příloha 7), na každém z nich byla uvedena jedna z následujících rolí, které se mohou vyskytnout v blízkosti PP školní šikany: *školník, ředitel, spolužák, žák, třídní učitel, školní psycholog, vrátný, kuchař, uklízeč, učitel nejmenovaných předmětů, výchovný poradce, učitel tělovýchovy, učitel občanské výchovy, školní metodik prevence, rodič / zákonný zástupce, sourozenec, externí sociální pracovník, potenciální interní sociální pracovník<sup>30</sup>, vedoucí mimoškolního kroužku, dozor na chodbě, vychovatel, vedoucí školního kroužku, žáci školního parlamentu, asistent (pedagoga), externí realizátor prevence.*

Několik lístečků jsem ponechala prázdných, aby na ně mohl respondent doplnit další role, které považuje za důležité k tématu přiřadit.

Požádala jsem respondenta: ***Seřadte role uvedené na lístečkách tak, nakolik se dle Vašeho názoru vědomě či nevědomě podílejí na prevenci školní šikany od nejvíce důležité po nejméně důležitou.***

---

<sup>30</sup> S rolí potenciálního interního sociálního pracovníka pracovali respondenti tak, že jej umístili na tu pozici, kde by jej v současném stavu vnímali, že by patřil, přestože se na škole, ke které se vztahují, nevyskytuje a takový institut neznají.



*Role můžete zařadit na stejnou úroveň, můžete další role dopisovat na prázdné lístečky.*

Seřazení lístečků nemusí být finální, respondent jej může upravovat během dalšího průběhu rozhovoru podle sledu svých myšlenek.

2. Následně jsem respondenta vyzvala, aby popsal svou motivaci umístění konkrétních rolí na první příčky: *Proč jste na prvních pět pozic určil/a dané role?*

3. Pokud respondent neumístil ŠMP na jednu z prvních pěti pozic, zjišťovala jsem od něj:

*3.A Proč jste umístil/a školního metodika prevence na tuto pozici?*

*3.B Pokud vnímáte, že by v ideálním stavu měl být školní metodik prevence na jiné pozici, kam byste jej umístil/a? Jaká by měla být jeho funkce a s kým by měl spolupracovat?*

4. Pokud respondent neumístil rodiče / zákonné zástupce na jednu z prvních pěti pozic, zjišťovala jsem od něj:

*4.A Proč jste umístil/a rodiče / zákonného zástupce na tuto pozici?*

*4.B Pokud vnímáte, že by v ideálním stavu měl být rodič / zákonný zástupce na jiné pozici, kam byste jej umístil/a? Jaká by měla být jeho funkce a s kým by měl spolupracovat?*

5. Pokud respondent neumístil externího a/nebo interního sociálního pracovníka na jednu z prvních pěti pozic:

*5.A Proč jste umístil externího a potenciálního interního sociálního pracovníka na tuto pozici?*

*5.B Pokud vnímáte, že by v ideálním světě měli být externí a interní sociální pracovníci na jiné pozici, kam byste je umístil/a? Jaké by měly být jejich funkce a s kým by měli spolupracovat?*

6. Položila jsem před respondenta barevné fixy a požádala jsem ho: *Na papír pod lístečky propojte role, které spolupracují vědomě či nevědomě na prevenci školního šikanování. Okomentujte, proč jste dané role propojil/a. Jednotlivé barevné propisky a zvýrazňovací fixy můžete využít dle své volby, můžete označovat i jednotlivé role, pokud barvy značí konkrétní zprávu, společný rys daným vztahům či rolím, okomentujte ji.*
7. *Mohou nějaké role více spolupracovat? Pokud ano, jaké a jak?*
8. V závěru rozhovoru jsem respondenta požádala o případné dokončení svých myšlenek:  
*8.A Chcete doplnit některou z odpovědí na předchozí otázky?*  
*8.B Co Vás nyní napadá k tématu dnešního setkání, co Vám běží hlavou?*

### 3.3 Úkoly

Úkolem číslo jedna bylo získat od respondenta tzv. *hierarchii rolí* podle míry vědomého či nevědomého zapojení jednotlivých rolí do prevence školní šikany s využitím předepsaných rolí na lístečkách.

Úkolem číslo dva bylo zjistit, proč respondent umístil dané role na prvních pět pozic ve své hierarchii rolí.

Úkolem číslo tři A bylo od respondenta zjistit, pokud neumístil ŠMP na jednu z prvních pěti pozic, proč jej umístil na danou pozici. Úkolem číslo tři B pak bylo zjistit, kam by respondent v ideálním stavu ŠMP v hierarchii rolí umístil, jaká by měla být jeho funkce a s kým by měl spolupracovat.

Úkolem číslo čtyři A bylo zjistit od respondenta, pokud neumístil rodiče / zákonného zástupce na jednu z prvních pěti pozic, proč jej umístil na danou pozici. Úkolem číslo čtyři B pak bylo zjistit, kam by respondent v ideálním stavu rodiče

/ zákonného zástupce v hierarchii rolí umístil, jaká by měla být jeho funkce a s kým by měl spolupracovat.

Úkolem číslo pět A bylo zjistit od respondenta, pokud neumístil externího sociálního pracovníka a/nebo potenciálního interního sociálního pracovníka na jednu z prvních pěti pozic, proč jej umístil na danou pozici. Úkolem číslo pět B pak bylo zjistit, kam by respondent v ideálním stavu externího sociálního pracovníka a/nebo potenciálního interního sociálního pracovníka v hierarchii rolí umístil, jaká by měla být jeho funkce a s kým by měl spolupracovat.

Úkolem číslo šest bylo získat od respondenta názor na to, jaké role a jak při prevenci školního šikanování vědomě či nevědomě spolupracují, přičemž spolupráci popisoval prostřednictvím vizualizace ve své hierarchii rolí.

Úkolem číslo sedm bylo získat od respondenta představu o tom, zda by mohly nějaké role více spolupracovat, a v případě, že ano, jaké a jak.

Úkolem číslo osm A bylo získat od respondenta případné doplnění na některou ze svých předchozích odpovědí. Úkolem číslo osm B bylo získat od respondenta další myšlenky k tématu, které mu v průběhu rozhovoru mohly vyvstávat v hlavě.

### 3.4 Data a interpretace

Kapitola seznamuje čtenáře s výstupy získanými z rozhovorů metodou zakotvené teorie. Interpretace postojů a názorů respondentů jsou založeny na obsahu nahrávek a z většiny je dokládám citacemi (kurzívou) s uvedením řečníka zastupujícího daný kontext (škola, rodina, sociální práce) s přiřazeným číslem, aby jednotlivé mluvčí bylo možné odlišit. Čtenář se tak setká s těmito respondenty: *škola 1, škola 2, škola 3, rodina 1, rodina 2, rodina 3, sociální práce 1, sociální práce 2, sociální práce 3*.

### 3.4.1 Úkol 1: Hierarchie rolí

Úkolem číslo jedna bylo získat od respondenta tzv. *hierarchii rolí* podle míry vědomého či nevědomého zapojení jednotlivých rolí do prevence školní šikany s využitím předepsaných rolí na lístečkách a možností dopsání rolí dalších.

Každý respondent před sebou z lístečků vytvořil svou představu hierarchie rolí a tato vizualizace mu sloužila ke všem dalším odpovědím a myšlenkám v průběhu rozhovoru. Někteří respondenti umístili na jednu pozici v hierarchii jednu roli, jiní více. Někteří během plnění úkolu popisovali jako zajímavé zamýšlet se nad vědomými a nevědomými rolemi a často uváděli, že je jednak podstatné, kdo za tou rolí stojí, a zároveň je stěžejním základním kamenem pro efektivní PP školního šikanování, aby měli všichni zúčastnění jednotlivé role zvědomělé.

Následující tabulka (obr. 1) zobrazuje přepis jednotlivých hierarchií rolí u každého respondenta, aby čtenář věděl, z jakého seřazení rolí každý respondent během rozhovoru vycházel. V prvním řádku jsou uvedeni respondenti, v prvním sloupci role, které respondenti obdrželi na lístečkách. V průsečíku respondenta s rolí je číslem uvedená pozice, na kterou respondent danou roli umístil ve své hierarchii rolí. Řazení rolí odpovídá četnosti rolí na prvních pěti pozicích ve všech hierarchiích od nejčastěji uváděných po nejméně uváděné.

Obr. 1: Hierarchie rolí jednotlivých respondentů

Role	rodina 1	rodina 2	rodina 3	škola 1	škola 2	škola 3	sociální práce 1	sociální práce 2	sociální práce 3
rodič / zákonný zástupce	1	1	3	4	4	3	5	1	1
třídní učitel	2	2	2	1	4	1	2	3	12
Žák	13	1	1	6	1	1	4	1	4
externí realizátor prevence	4	4	6	5	3	3	3	3	7
spolužák	12	1	4	6	2	1	4	2	18
školní psycholog	5	3	10	2	14	3	1	4	11
asistent	9	2	8	3	4	2	2	4	9
školní metodik prevence	6	3	6	2	5	3	1	7	14
potenciální interní sociální pracovník	16	6	6	2	11	5	1	3	2
vychovatel	9	2	8	3	8	5	2	4	8
učitel občanské výchovy	18	5	7	3	9	2	2	5	15
učitel tělovýchovy	14	5	7	3	12	5	2	5	16
sourozenec	3	8	5	8	5	4	6	2	19
výchovný poradce	15	3	10	2	13	3	1	7	10
ředitel	11	4	11	2	11	3	1	8	13
učitel nejmenovaných předmětů	19	5	7	3	10	5	2	6	17
externí sociální pracovník	8	6	6	5	15	8	3	4	3
vedoucí školního kroužku	7	7	9	5	7	8	2	4	6
dozor na chodbě	10	6	8	3	6	7	2	5	21
vedoucí mimoškolního kroužku	17	7	9	5	7	8	8	4	5
žáci školního parlamentu	20	9	12	6	5	6	4	6	20
uklízeč	21	8	12	7	17	9	7	8	25
školník	22	10	12	7	16	9	7	8	23
vrátný	23	10	12	7	16	9	7	8	22
kuchař	24	11	12	7	16	9	7	8	24

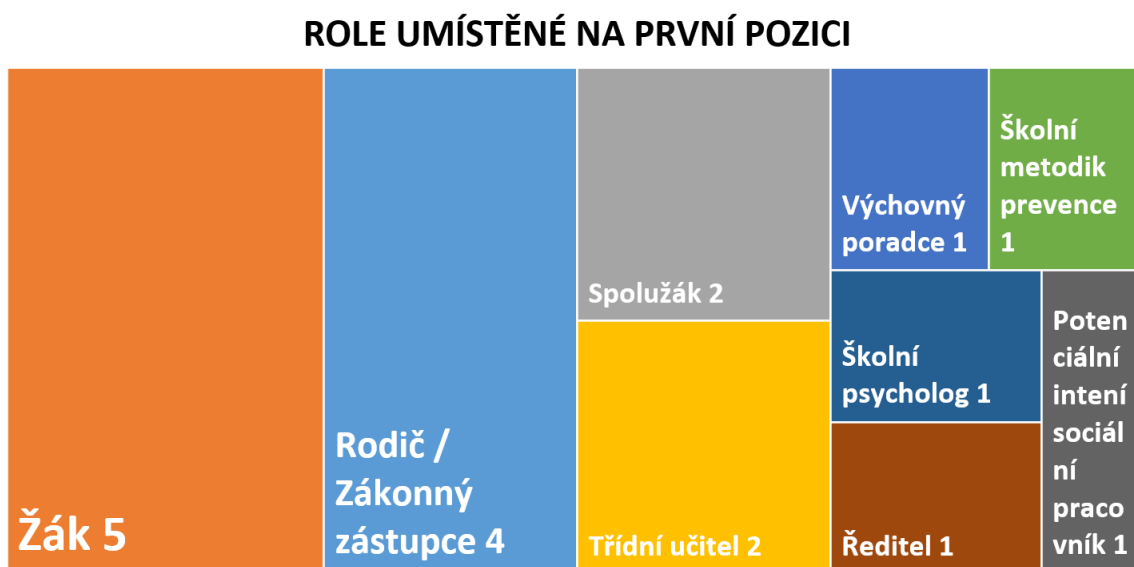
Při prvním úkolu žádný respondent nevyužil možnosti přidat další role. Pouze respondent *škola 2* připsal během otázky 7 roli sociálního pedagoga, kterého ovšem nevnímá jako zavedený institut na školách, a proto jej původně nedopsal a pouze jej zmiňoval v odpovědích jako další možnou roli vedle potenciálního interního sociálního pracovníka.

### 3.4.2 Úkol 2: Motivace respondentů umístit role na prvních pět pozic

Úkolem číslo dva bylo zjistit, proč respondent umístil dané role na prvních pět pozic ve své hierarchii rolí.

Následujících šest grafických zobrazení ukazuje zastoupení rolí u všech respondentů na pozici první (obr. 2), druhé (obr. 3), třetí (obr. 4), čtvrté (obr. 5), páté (obr. 6) a na všech prvních pěti pozicích dohromady (obr. 7), vždy bez ohledu na to, zda respondent na dané pozici umístil jednu nebo více rolí. Každý graf je rozdělen na několik částí podle počtu uvedených rolí na dané pozici. Každá tato část zastupuje jednu roli a její velikost plochy a uvedené číslo znázorňuje četnost uvedení dané role na dané pozici. Cílem grafických znázornění je podpora přehlednosti údajů uvedených v textu.

Obr. 2: Role umístěné na první pozici v hierarchii rolí



Obr. 3: Role umístěné na druhé pozici v hierarchii rolí

### ROLE UMÍSTĚNÉ NA DRUHÉ POZICI

Třídní učitel 4	Vychovatel 2	Spolužák 2	Školní psycholog 1	Školní metodik prevence 1	Výchovný poradce 1
			Ředitel 1	Učitel nejmenovaných předmětů 1	Vedoucí školního kroužku 1
	Potenciální intenzivní sociální pracovník 2	Učitel občanské výchovy 2	Učitel tělovýchov 1	Dozor na chodbě 1	Sourozenec 1
Asistent 3					

Obr. 4: Role umístěné na třetí pozici v hierarchii rolí

### ROLE UMÍSTĚNÉ NA TŘETÍ POZICI

Externí realizátor prevence 4	Školní psycholog 2	Rodič / Zákonný zástupce 2	Sourozenec 1	Vychovatel 1	Učitel občanské výchovy 1
			Učitel tělovýchov 1	Dozor na chodbě 1	Asistent 1
	Výchovný poradce 2	Externí sociální pracovník 2	Učitel nejmenovaných předmětů 1	Ředitel 1	Třídní učitel 1
Školní metodik prevence 2					Potenciální intenzivní sociální pracovník 2

Obr. 5: Role umístěné na čtvrté pozici v hierarchii rolí

### ROLE UMÍSTĚNÉ NA ČTVRTÉ POZICI

Externí realizátor prevence 2	Rodič / Zákonný zástupce 2	Žák 2	Třídní učitel 1	Sourozence 1	Žáci školního parlamentu 1
Spolužák 2	Asistent 2		Externí sociální pracovník 1	Vychovatel 1	Školní psycholog 1
		Ředitel 1	Vedoucí mimoškolního kroužku 1	Vedoucí školního kroužku 1	

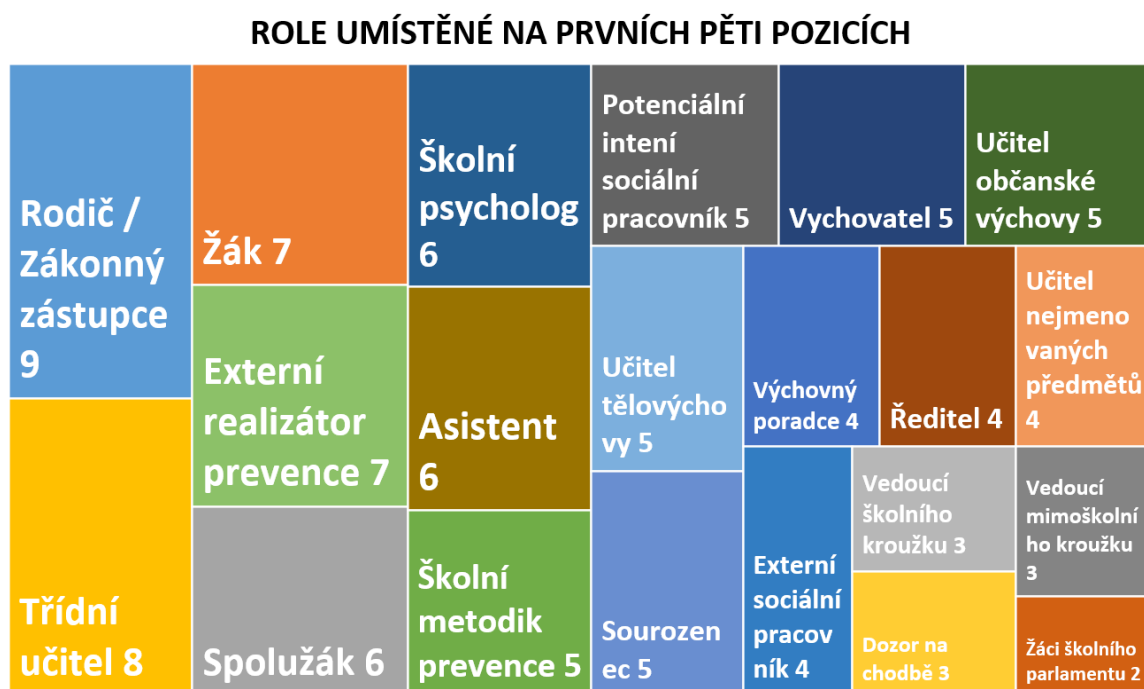
Obr. 6: Role umístěné na páté pozici v hierarchii rolí

### ROLE UMÍSTĚNÉ NA PÁTÉ POZICI

Učitel tělovýchovy 3	Učitel nejmenovaný ch předmětů 2	Vedoucí mimoškol ního kroužku 2	Vedoucí školního kroužku 1	Externí realizátor prevence 1	Externí sociální pracovník 1
	Sourozenec 2		Školní metodik prevence 1	Vychovatel 1	Potenciální intení sociální pracovník 1
Učitel občanské výchovy 2			Školní psycholog 1	Žáci školního parlamentu 1	Rodič / Zákonný zástupce 1



Obr. 7: Role umístěné na prvních pěti pozicích v hierarchii rolí



Mezi prvních pět pozic všichni respondenti uvedli rodiče (9). Dále nejčastěji uváděli TU (8), žáka a externího realizátora prevence (7). Významné zastoupení měli také spolužák, ŠP a asistent (6). Pětkrát umístili ŠMP, potenciálního interního sociálního pracovníka, učitele tělovýchovy, sourozence, vychovatele a učitele občanské výchovy. Na prvních pěti pozicích se vůbec neobjevili uklízeč, školník, vrátný a kuchař.

Respondenti se s argumenty pro svou motivaci umístit dané role na prvních pět pozic pohybovali v následujících kategoriích, které jsem odvodila metodou zakotvené teorie. Tyto kategorie jsou úzce spjaté, vzájemně se prolínají, a bez některé z nich by pravděpodobně PP školního šikanování ztrácela efektivitu a sílu: **1)** blízkost; **2)** podpora a uschopňování; **3)** odbornost; **4)** atmosféra; **5)** člověk v roli; **6)** hybná síla. Jednotlivé kategorie, případně subkategorie, přibližuji v následujících kapitolách.

### 3.4.2.1 Blízkost

Respondenti u různých rolí (rodič / zákonný zástupce, spolužák, TU, sourozenec, asistent, vedoucí mimoškolního kroužku, vychovatel, učitel občanské výchovy, učitel tělovýchovy, učitel nejmenovaných předmětů, dozor na chodbě, potenciální interní sociální pracovník) zdůrazňovali jejich častý až každodenní a mnohahodinový kontakt s dítětem, resp. žákem, který může být nápomocný v mnoha ohledech. Nositelé jednotlivých rolí by měly k blízkosti vytvářet co nejvíce příležitostí, např. TU při třídnických hodinách, tzv. komunitních kruzích s možností sdílení svého a společného prožívání, při třídních akcích a výletech s možností povídat si se žáky; rodič / zákonný zástupce (dále rodič) při vzájemném sdílení, jak prožili svůj vlastní den, při společném trávení volného času atp.

Blízkost jsem pracovně rozdělila do několika subkategorií: **1)** jako příležitost ovlivňovat; **2)** jako příležitost vědět; **3)** jako příležitost důvěry.

**Blízkost jako příležitost ovlivňovat:** *„Třídní učitel tam hraje velkou roli, protože prostě tam ty všechny žáky řídí a musí je znát a vědět, jak na ně, pak má na ně velký vliv, říká se, jaký je třídní učitel, taková je třída, (...) takže když je učitel vede k nějaké reflexi, sebereflexi, slušnému chování, tak jenom stačí, aby je vychovával, aby je vedl k tomu, aby se chovali slušně mezi sebou, k druhým, což je jeho velikánská role. (...) Rodič má podobnou roli jako třídní učitel, akorát má dětí doma většinou méně, je to pro něj snazší, lépe je zná, je jim blíží, jeho úkolem je, aby ze svých dětí vychoval slušné lidi, měl by jim být příkladem, což je jasné, a povídat si s nimi, vyprávět, má více času na jedno dítě.“* (rodina 3) *„Rodiče vidím jako důležitého k tomu, že jednak má výchovnou složku (...) měl by na ty děti působit doma směrem pro tu třídu. (...) Třídní učitel za předpokladu toho, že tu třídu zná a pracuje s ní, tak dokáže nejvíc ovlivnit to, co se v té třídě vlastně děje.“* (škola 3) *„Externí sociální pracovník, vedoucí*

*mimoškolního kroužku, vychovatel, asistent, školní psycholog, vedoucí školního kroužku, protože dítě dobře znají, jsou mu blízko jako k jednotlivci, (...) mohou ovlivňovat schopnosti dítěte, jeho sebevědomí, podporovat ho v tom, co mu jde, umět spokorou přijímat lidi kolem sebe a respektovat jejich odlišné postoje, názory a vzezření, měli by umět podporovat dítě v tom, aby reflektovalo své silné i slabé stránky a přesto si sebe samého vážilo. (...) Spolužáci (...) podobně jako sourozenec asi dokážou nastavovat žákovi zrcadlo na jeho chování, které žák od lidí které zná, spíš přijme.“ (sociální práce 2) „Vychovatel, učitel občanské výchovy, učitel tělovýchovy, učitel nejmenovaných předmětů, dozor na chodbě a asistent, ti jsou blízko k dítěti, jsou u něj, můžou na něj působit v oblasti primární prevence, jestli se s dítětem něco děje, můžou mu to šít na míru.“ (škola 1)*

Čím je role dítěti bližší, tím je pro ni snazší dítě vychovávat žádoucí cestou a rozvíjet v nejrůznějších schopnostech a dovednostech, podporovat ho v sebereflexi, v reflexi na své jednání a jednání lidí kolem sebe, v emoční inteligenci a práci se svými vlastními emocemi, k většímu prosociálnímu nastavení, ve všímavosti, v citlivosti na dění kolem sebe, v respektu, pokoře, zodpovědnosti a vědomém osobnostním rozvoji. Vše má pak pozitivní dopad na celou osobnost dítěte a to je tak méně náchylné stát se některým z nežádoucích aktérů ve školním šikanování, ba naopak bývá uschopněno postavit se bezpráví vykonávanému na jeho spolužácích. Potenciál ovlivňovat dítě roste s mírou vzájemného poznávání, nemůže jít o jednostrannou znalost žáka.

**Blízkost jako příležitost vědět:** *„Třídní učitel, který je nejvíc v kontaktu s dětmi, nejvíce vše vidí.“ (sociální práce 1) „Rodiče si doma s dětmi povídají, řeší, co se děje ve škole, jak se tam cítí, jaké mají problémy. (...) Žák a spolužák jsou ve třídě každý den a spolu a třídní učitel za předpokladu toho, že tu třídu zná a pracuje s ní, (...) tak dokáže mít v tom přehled. (...) Asistent je tam každý den s těmi dětmi, může mít vlastně*

*stejnou, ne-li vyšší roli jak třídní učitel, pokud se bavíme o druhém stupni, protože má tu třídu možnost celý den pozorovat během celého učebního procesu, může vidět daleko víc než ten učitel, který zároveň učí. Může se s vyučujícím, třídním učitelem společně domluvit na nějakém procesu v případě, že tam jsou nefunkční vztahy, tak jak tu situaci danou řešit, protože oba koukají na stejné žáky trochu jinak a jsou tam s nimi, takže to může být dost šité na míru.“ (škola 3) „Taky jsem tam dal nahoru žáky a spolužáky, protože to jsou jediní členové sociální skupiny, kteří vidí do té sociální skupiny, když přijde někdo externí, tak do toho nemusí vidět. (...) Třídní učitel by si měl třídy všímat, pracovat s ní, povídat si se žáky, měl by s nimi dělat komunitní kroužky aspoň jednou za týden a měl by tušit, jak to v té třídě má (...), asistent v té třídě by to také měl vidět, vychovatel zase v té družině. (...) Když mají dobrý sourozenecký vztah, tak si toho všimne.“ (rodina 2) „A pak jsem tam dala ty, kteří přicházejí externě do školy, ale přijde mi, že je to takové omezené, protože jsou tam na chvilku, a ano, zaměřují se na konkrétně na prevenci šikany, jsou odborníci, ale větší vliv mají kor na tu prevenci ti, kteří jsou v kontaktu s dětmi denně a můžou je poznávat v různých situacích, např. interní sociální pracovník.“ (sociální práce 1) „Rodič zároveň funguje jako ten, kdo dokáže identifikovat jako první nezvyklé emoční rozpoložení dítěte, pokud si ho ovšem všímá. (...) Spolužáci můžou pozorovat, co se děje ve třídě v době, kdy není přítomný žádný pedagogický pracovník, můžou tak včas vypožorovat, že se děje něco nepěkného.“ (sociální práce 2)*

Čím je role s dítětem více v kontaktu, tím spíš dokáže poznávat dítě jako individualitu a vnímat jednotlivé žáky ve skupině. Více si všímá chování konkrétního dítěte, je s ním v různých situacích, zná jeho reakce a má přehled o jeho fungování. Jakmile dané dítě zná, lépe si všímá anomálií v jeho projevech, pozná výkyvy v jeho náladě, vytuší snadněji potenciální emoční nepohodu a dokáže včas zachytit případné RCH směřované od něj či vůči jeho osobě.

*„Zároveň by asi rodič měl víc spolupracovat s třídním učitelem, být s ním více v kontaktu, účastnit se třídních schůzek, ale i neformálních akcí, aby mohli nějak součinně jednat.“* (sociální práce 2) Blízkost ve smyslu vědět se zároveň projevuje jako důležitý faktor ve spolupráci TU a rodiče, popř. všech rodičů souhrnně, kdy právě jejich spolupráce a sdílení svého pozorování napomáhá včas odhalit drobné změny nálad a chování žáka a podchytit tak v zárodku možné nežádoucí projevy agrese ve třídě, škole.

**Blízkost jako příležitost důvěry:** *„Třídní učitel, protože je dítěti nejbližší, má dostatek prostoru a má navázaný vztah, nebo měl by mít.“* (škola 1) *„Vedoucí mimoškolního kroužku mi přijde jako nesmírně důležitá role, protože on je s dítětem v nějakém neformálním prostředí, relativně často, až třeba denně v kontaktu, může tak mít dost důvěrný vztah s dítětem, dítě k němu může vzhlížet, může ho mít za přirozenou autoritu a vzor, raději pak od nich bude poslouchat tzv. dobré rady, spíš se mu svěří a tak.“* (sociální práce 3) *„Sourozenec (...) pokud si povídá se starším sourozencem, tak mu může říct své zkušenosti, může to sdílet s ním, můžou dávat i návody, co udělat, jak se bránit, jak se chovat, což ty rodiče taky dělají, ale ne vždy je to správný, už jsou jiná generace (...) sourozenec je věkově blíž.“* (rodina 3) *„Sourozenec, a snad je jedno jestli mladší nebo starší, může vynikajícím způsobem nastavovat zrcadlo žákovi na jeho chování, může dobře reflektovat jeho emoční rozpoložení, může být jeho důvěrníkem a rádce, průvodcem v životě, partákem, se kterým zjišťují, jak život funguje, kdy už něco bolí a kdy je to ještě v pohodě.“* (sociální práce 2) *„Spolužáci k ní (školní psycholožka) chodí, protože je to dospělý člověk, kterému nějak věří (...) s ní řeší jak jim je ve třídě, co se jim děje, tak i třeba tak můžou přijít na to, že už to jsou náznaky šikany.“* (rodina 1)

Blízkost pomáhá utvářet osobní vztah a osobní vztah podporuje důvěrnou atmosféru. Jestliže dítě druhému důvěřuje, snadněji se mu svěří se svým prožíváním,

cítí více prostoru ke sdílení, lépe přijímá tzv. zaručené rady i zpětnou vazbu na své chování. Důvěrník často jako první ví o možných potížích dítěte, pomáhá mu je řešit, je mu chtěným rádce, průvodcem a společníkem a současně má často větší sílu ochránit konkrétního kamaráda před nežádoucím chováním jeho okolí. Za výhodu lze pokládat možnost kontaktu nositelů některých rolí s dítětem v neformálním prostředí, které snadněji a přirozeným způsobem dokáže navodit pocit důvěry. Proto by i vedoucí mimoškolního kroužku nebo externí sociální pracovník měli úžeji spolupracovat s rodiči a TU, aby ve spolupráci včas podchytili potenciální rizika.

Respondent *rodina 1* vyzdvihl potenciál malé školy snadněji dosahovat blízkých vztahů a důvěrného prostředí: „*Naše škola je menší, tam se zná většina učitelů a žáků, ale ve větších školách myslím, že je problém s tím, že je to hodně anonymní, přehlíží individuality, tady na naší škole může znát třídní učitel, nebo by měl znát ty děti jako individuality a měl by být schopen, resp. na naší škole je schopen odhalit v zárodku nějaký patogenní chování už jen tím, že žáci k němu mají větší vztah a důvěru a spíš se jim svěří a řeknou jim, co jim vadí, co se jim nelíbí.*“

Současně může nastat proměna v závislosti na rodinné atmosféře v průběhu času, kdy se mladší žáci a děti svěřují snadněji a více než v postupujícím věku: „*Rodiče (...) jsou těm dětem taky hodně blízko, byť s tím věkem se to mění, u těch malých dětí je ten rodič možná výš, ale jsou tam zase různé obavy vůči tomu rodiči, různé stereotypy v té rodině můžou být zavedený, u těch starších jsou rodiče schopní postřehnout, že se něco děje, ale ne vždy jsou schopní to s dítětem ověřit, zkomunikovat.*“ (škola 2)

#### 3.4.2.2 Podpora a uschopňování

Rozhovory prolínala problematika podpory a uschopňování žáka, rodiče, ŠMP, TU a ostatních rolí. To zřejmě vedlo respondenty k tomu, aby na přední pozice v hierarchii umísťovali takové role, které by danou problematiku pomáhaly řešit, např. ředitel,

rodič, ŠMP, TU, vedoucí školního a mimoškolního kroužku, sourozenec a externí realizátor prevence.

Podporu a uschopňování vztahuji k: 1) žákovi, 2) rodiči, 3) ŠMP, 4) TU, 5) ostatním rolím.

**Podpora a uschopňování žáka:** „Rodič ovlivňuje své dítě ve všech směrech, (...) výchova pak to dítě provází celý život ve všech situacích, právě školní prostředí není výjimkou, otázka je, jak se dítě se svou výchovou vypořádá a jak se vypořádá s výchovou školy, potřebou zapadnout mezi spolužáky, jak to změní jeho chování, co bude silnější – a právě výchova a další síly ve škole určují, jak se jedinec bude chovat sám k sobě a k druhým. (...) Žák to má těžké, je sám, nerozumí své roli, nerozumí svému postavení, nerozumí vztahům, sice s velmi malou hrstkou žáků to někdo řeší, ať už rodič, vedoucí kroužku, třídní učitel nebo starší sourozenec.“ (sociální práce 2) „Rodiče (...) protože utváří prostředí žáka (...) mám víru, že je většina rodin, kde rodiče fungují a své dítě vedou k tomu, aby si umělo v životě šlapat správnou cestou v doprovodu správných lidí.“ (sociální práce 3) „Rodič se nejvíce podílí na prevenci šikany tím, že vlastně toho žáka, to své dítě vychovává od mala a tím pádem ho může nějak vychovávat s tím, že co to šikana vlastně je a jak se může projevovat a třeba i jak, no, hlavně, jak si všimnout v zárodku, že se to může dít.“ (rodina 1)

Každé dítě hledá svou roli v životě a ve společnosti a při jeho hledání je důležitá podpora sebevědomí, práce se svými slabými a silnými stránkami a schopnost konstruktivní komunikace a navazování vztahů. Jakmile dítěti schází taková podpora, je náchylnější k RCH a nevhodnému navazování vztahů se svým okolím, čímž může inklinovat k tomu stát se obětí, agresorem nebo pasivním pozorovatelem, který je rád, že agrese nemíří na něj, a nemá tak potřebu se zastat kamarádů, „spolužák je často v takové roli, že se často nemůže zastat oběti, protože by se sám stal obětí, třeba by chtěl.“ (rodina 3)

Podporovat a uschopňovat mohou žáka všechny role, které se kolem něj bezprostředně pohybují např. výchovou, vzděláváním, nasloucháním, dobrými radami a spolubytím. Uschopňování nemusí být vždy vědomé a může jej realizovat i mladší sourozenec: *„Můj syn má malou sestríčku, a myslím si, že i ona může být velký preventor šikany, protože můj syn v chování s tou svou sestrou si vlastně může osahávat, co třeba tomu sourozenci může být nepříjemný a pak se vlastně třeba zamyslí nad tím, že to možná není úplně dobrý dělat těm ostatním.“* (rodina 1)

Současně je podstatné žáka vzdělávat v tématu šikana, vytvářet v něm odmítavý postoj k nežádoucímu chování a rozvíjet v něm schopnost podobné situace efektivně řešit. *„Měl by mít nebo postupně získávat kompetence k tomu, aby v případě, kdy se tam šikana objeví, nebo už předtím, pokud je mu něco příjemné nebo nepříjemné, dokáže to říct a danou situaci se svým spolužákem řešit.“* (škola 3) *„Zároveň by k tomu potřeboval větší podporu, aby byl více schopný vědomě reflektovat svou činnost, aby uměl odlišit, kdy se k němu druzí chovají pěkně, kdy vypočítavě a kdy jej využívají, zesměšňují, ponižují. Vlastně myslím, že toho po žákovi chceme strašně moc, vzhledem k tomu, jak malou má průpravu, jak s ním nikdo na tématu mezilidských vztazích nepracuje.“* (sociální práce 2) Jednotlivé role by měly žákovi vědomě vytvářet podpůrné prostředí ke sdílení radostí i smutků, aby na své případné trápení nebyl sám a věděl, že se může na někoho obrátit.

**Podpora a uschopňování rodiče:** *„To je taková ironie, my tady každého připravujeme na nějaké povolání, zaměstnání, ale příprava na rodičovství vlastně neexistuje, byť je to role, do který se dostane téměř každý v té populaci, (...) prostě se to pak stane a najednou člověk sáhne po tom jediném, co zná, a to znamená po tom modelu, který zažil, a replikuje ty sociální vzorce, které sám obdržel od svých rodičů, a nějaké zlepšování tam asi sice trošičku je, myslím, že to ta škola může asi docela dobře ovlivnit, ale vlastně si myslím, že to vůbec nedělá, (...) nemyslím si, že úplně*



*na základních školách by se dalo připravovat na rodičovství, ale umím si představit, že někde ve třetíáku, čtvrtáku střední školy nějakým způsobem by se to téma zapracovat mohlo.“ (škola 2) „Jsem smutná, že rodiče nemají průpravu, že neprocházejí žádným kurzem na rodičovství, že nemají povinné supervize, popř. i zkoušky z rodičovství, protože stav výchovy u nás není právě nejveselejší – setkávám se s rodiči, kteří svému dítěti nedávají to, co by si zasloužilo, a pak se není co divit, že dítě není dost silné, aby se postavilo za slabší, že není dost silné, aby mu nebylo ubližováno, že není dost silné a uvědomělé, že se přidává k agresivnímu chování kamarádů, popř. je rovnou tím strůjcem agrese. (...) Bylo by potřeba, aby rodič věděl, jak má dítě vychovávat, jaké mu má dávat podněty, v jakých kompetencích ho rozvíjet, jak mu umožňovat bezpečný osobnostní růst. Ale to by rodiče nejprve museli projít sebereflexí sebe samotných, otevřít své vlastní oči, aby je mohli otevírat dalším a především svým dětem.“ (sociální práce 2)*

Nedostatky lze vnímat v přípravě na rodičovství v systému našeho vzdělávání a v nedostatečné podpoře rodičům s dětmi. Rodiče by měli porozumět své roli, jejím dopadům a hloubce, rozvíjet se v rodičovských kompetencích a povinnostech, měli by se naučit rozvíjet v dítěti potřebné dovednosti pro žádoucí fungování se svým okolím, popř. absolvovat pravidelné supervize za účelem rozvoje svých dovedností pomáhat svému dítěti zdravě růst.

**Podpora a uschopňování ŠMP:** *„Ředitel (...) jakmile školního metodika prevence nepodporuje, nemůže školní metodik prevence aktivity řídit a učitelé budou mít i o jeho roli nižší mínění, což není jako jen o roli, ale i o tom člověku, který je za ní.“ (rodina 2) „Školní metodik prevence (...) musí mít podporu shora a taky od kolegů, protože oni s ním musí spolupracovat, aby to mohlo mít celé nějaký význam, sami si to většinou ti učitelé ve třídě urovnat neumí, tak by měli školního metodika prevence podpořit, aby on mohl podpořit je.“ (škola 2)*

ŠMP potřebuje adekvátní podporu vedení školy a v rámci možností volné ruce k vytváření takového prostředí a realizaci takových aktivit, které povedou k efektivní prevenci školního šikanování. Zároveň potřebuje součinnost svých kolegů a uznání v roli ŠMP a obecně uznání role ŠMP. Jakmile má ŠMP dostatečnou podporu, sám pak **podporuje a uschopňuje třídního učitele**, jelikož učitel *„myslím, že si může vybudovávat, nebo mít hodně ty slepé skvrny, není na vnímání těch jevů vycvičený, zpravidla, nicméně často zachytává to, co se tam děje, prostě zná tu skupinu, je to rozdíl učitel od učitele, někdo je na to citlivý, někdo není, kdyby měli větší výcvik, tak si myslím, že by se mohli posunout na vyšší pozici i než ten externí realizátor, ale současně to tak nevnímám.“* (škola 2) ŠMP rozvíjí TU především v dovednostech potřebných pro práci v oblasti PPRCH, sdílí s nimi situaci ve třídě, může jim zajistit další vzdělávání pedagogických pracovníků na téma školního šikanování, pravidelné intervize či supervize, zasadit se ve škole o zavedení třídnických hodin a provázet TU potenciálem třídnických hodin bez řešení administrativy, podporovat je tak v jejich cílené práci se třídou, nabízet jim možné techniky pro práci se žáky, aby předcházeli vzniku školního šikanování a mohli účinně uschopňovat žáky. *„Třídní učitel by měl zastávat roli, kdy žáky vyslechne a bude znát nějaký šetrný postup, vsadím se, že MŠMT na to má nějaký návod. Zároveň by se ale třídní učitel měl co nejvíce snažit, aby taková situace nenastala, měl by rozvíjet klíčové kompetence žáků, měl by je umět sociální interakci, emoční inteligenci, asertivitu, vědomou práci se vztahy ve svém okolí, porozumět důsledkům svého chování, zodpovědnosti za své chování, ale i chování jeho blízkého okolí. V každé škole by měly být zavedené třídnické hodiny, nebo jakkoli to nazývat, ale to by museli vědět, jak takové třídnické hodiny uchopit, nedělat při nich jen administrativu, omluvenky a tak, ale umět pracovat s konkrétními technikami, pomocí kterých budou jednotlivé žáky i celou skupinu rozvíjet v nejrůznějších dovednostech,*

*a samozřejmě by měli spolu sdílet, aby se včas pročistily nějaké šrámy a aby třídní učitel včas vycítil atmosféru ve škole.*“ (sociální práce 2)

**Podpora a uschopňování ostatních rolí:** *„U ostatních učitelů, tam je jedno co učí, jestli občanku nebo ostatní předměty, protože ono se to prostě objeví všude a všichni si toho musí všímat, co se tam děje, nemůžou jen odpřednášet, co chtějí. (...) naše paní vrátná ví všechno, co se kde šustne, ale hlavně, co ty děti provedly, než že by si ubližovaly, ale je pravda, že by to mohla zužítkovat, kdyby jí to někdo řekl.*“ (rodina 2)

*„Každá role (externí sociální pracovník, vedoucí mimoškolního kroužku, vychovatel, asistent, školní psycholog, vedoucí školního kroužku) dokáže se žákem pracovat jako s individualitou, mají k tomu mít patřičné možnosti a kompetence. (...) Troufám si říct, že spousta takových bude a sousta ne – protože to nechtějí dělat, jsou vyhořelí, nemají dostatečnou podporu odjinud, nevědí jak na to.*“ (sociální práce 2)

*„Učitel tělocviku by mohl udělat hodně, ale v reálu nefunguje, z pravidla moc nevidí, co se ve třídě děje, přestože příležitost by byla obrovská. Dozor na chodbě zase vidí žáky, takže znovu obrovská příležitost. (...) Vychovatel je opět obrovská příležitost, ale je to slabé, není k tomu veden a současně k tomu nemají osobnostní předpoklady, ale aspoň ta průprava nějaká kdyby byla.*“ (škola 2)

*„Učitel tělovýchovy má skvělý potenciál, aby pracoval se skupinou žáků, aby je rozvíjel v mnoha dovednostech (...) ale většinou to tak není, většinou si učitel tělocviku plní jen tu svou, ponižuje ty, kteří něco neumí, poukazuje na jejich nedostatky, (...) stačí, když ve tváři ukáže, co si o tom myslí a ostatní žáci už mají jasno, že je v pořádku se mu smát (...). Škoda jeho potenciálu.*“ (sociální práce 2)

Každá role v každé situaci může a měla by přispět prevenci šikany. Každý jedinec si tak musí plně uvědomovat svou roli se všemi jejími povinnostmi, možnostmi a dopady, aby účinně fungoval v systému PP školního šikanování. Nejen samozřejmě role jako TU, rodič a ŠMP, ale i učitel tělocviku a dalších předmětů, vedoucí školního a mimoškolního kroužku, externí sociální pracovník, vychovatel, asistent, ŠP by měli

znát potenciality svého působení na škole vzhledem k ovlivňování klimatu školy a prevenci šikany. ŠMP a ředitel mohou pomáhat zvědomovat každému svou roli: 1) informovat, co po každém požadují; 2) tematizovat přínos každé role v systému prevence šikany; 3) nastavit proces pravidelných hlášení; 4) rozvíjet v nich citlivost k jednotlivým náznakům nežádoucího chování (např. pomocí supervizí a intervizí); 5) posilovat dovednosti pracovat se skupinou (např. pomocí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků); 6) podporovat sebereflexi; 7) odsuzovat jednání, které napomáhá nastavovat negativní atmosféru vůči konkrétním žákům, skupinám žáků a učitelům. Nositelé externích rolí by se měli v obdobných tématech vzdělávat, účastnit se supervizí a provádět reflexi svého jednání a rozvíjet dovednosti, které jsou potřebné pro efektivní práci s jejich cílovou skupinou.

#### 3.4.2.3 Odbornost

*„U role školního metodika prevence je důležité, aby do jednotlivých tříd chodil, aktivně se zajímal o vztahy ve třídě a podchycoval právě ty rizikové jevy, ať už diagnostikou vztahů ve třídě, či že by měl s třídním učitelem hovořit o tom, jak se mu třída zdá, jestli tam má nějaké problémy, jestli ví, jak ty problémy má řešit, být takovou jako pomocnou berličkou a vědět, jak s ní zacházet, rozumět zkrátka svému řemeslu a vykonávat ho.“ (škola 3) „Školní metodik prevence (...) pokud v té třídě neučí, tak ten záchyt těžko bude mít, zároveň když mu ale třídní učitel a další lidé popisuje, co viděli, tak by měl být schopen identifikovat, že něco není v pořádku, že by tam chtělo nějak naplánovat nějaký preventivní působení, jako že ho chápu ale víc na té systémové rovině, to znamená – bývá schopen jemnějšího záchytu a zároveň bývá schopen víc plánovat ty kroky, je vzdálenější od jevu a bezprostřední prevence.“ (škola 2) „Školní metodik prevence, školní psycholog, výchovný poradce, externí realizátor prevence, to jsou ti, kteří do těch tříd různě vstupují s nějakými programy a už z postu svojí odborné*

*role si jsou schopní toho taky všimnout a pak na to nějak, ideálně společně, reagovat.“*  
(rodina 2) *„Psycholog by měl vědět, co se má pak dělat, jak to řešit, na koho se pak případně obrátit.“* (rodina 1) *„Větší smysl má, když se pracuje s pedagogickým sborem ještě víc, než s těmi dětmi, hlavně na atmosféře mezi pedagogy a na jejich kompetencích.“* (sociální práce 1)

Velmi zásadní oblastí se ukázala odbornost v PP školního šikanování, kterou by měl na škole zastávat především ŠMP, popř. další role ŠPP (ŠP, VP). ŠMP by měl být vycvičen, aby byl schopen jemného zachytu při hovorech se svými kolegy, měl by umět provádět diagnostiku třídního klimatu, měl by znát různé případové studie a příklady dobré praxe a měl by se rozvíjet ve svém oboru a v nejnovějších trendech mezi žáky, ale i v možnostech prevence a řešení školního šikanování. Aktivně by měl ve spolupráci s VP zjišťovat aktuální atmosféru ve třídách, monitorovat ty, kde se dozvěděl o nějakých potížích, měl by mít nadhled a vhled do problému, měl by sdílet zkušenosti, návody a rady se svými kolegy, měl by umět ověřovat reálný stav zjištěných informací, měl by deklarovat rozdíl mezi prevencí coby předcházením a mezi řešením šikany a klást důraz i právě na prevenci, nezačít se věnovat tématu, až když hoří. V případech, kdy začíná hořet, by měl být schopen cílené reakce a domluvit se s kolegy na stejné strategii vzhledem k daným žákům, *„pokud se tam vyskytne nějaké rizikové chování, tak ho umět spolu s výchovným poradce včas podchytit, ne jen tím stylem, že mu dám důtku nebo dvojku z chování, ale tím, že se lze nastavit individuální výchovný plán a nebo jiné individuální metody, pokud škola takové vůbec má.“* (škola 3) ŠMP by měl reflektovat funkčnost nastavených procesů a umět je měnit v případě, že nefungují. Měl by být kompetentní v hovorech o problematice šikany obecně, ale i vzhledem ke konkrétním žákům, s ředitelem, s TU, během pedagogických rad, s rodiči a se sociálními pracovníky. Měl by být schopen nastavovat cíle preventivního působení a následně jim přizpůsobovat techniky, zároveň by měl rozeznávat mezi efektivní

a nežádoucí, zastrášující PP poskytovanou externím realizátorem prevence a umět s externím realizátorem prevence účinně spolupracovat. Pro učitele může zajišťovat další vzdělávání pedagogických pracovníků, popř. jim poskytovat intervize a supervize za účelem rozvoje kompetencí důležitých pro práci se žáky, ale i pro podpoření dobrých vztahů mezi pedagogy. Tyto kompetence mu pomáhají účinně řídit PP školního šikanování na škole, jelikož on by měl být opravdovým odborníkem na škole. Několik respondentů se však shodovalo, že jeho schopnosti a dovednosti často nedosahují těchto maxim a běžně se tak z jeho důležité role stává pouze administrativní role a reálně PPRCH řeší jiní jeho kolegové.

V odbornosti a přímé práci může školnímu metodikovi prevence pomoci externí realizátor prevence svým konkrétním a cíleným působením, citlivostí na daná témata, včasným záchytem a pojmenováním RCH, posilováním autoregulace žáků, podporou zdravého třídního klimatu a norem ve spolupráci s TU a vzděláváním pedagogů. Jeho významná přidaná hodnota spočívá v tom, že coby externista má odstup od dění ve škole, dívá se na konkrétní žáky a projevy nezatížen emocemi a vztahy a žáci mu mohou více důvěřovat, spíše se mu otevřou, jelikož u něj vnímají nižší riziko následků ve formě známky z předmětu či poznámky. *„Pokud je opravdu dobrý a škola s ním spolupracuje ještě než se cokoli děje, určitě může žákům pomáhat formovat normy ve třídě, pomoci třídnímu učiteli nastavit vztah se třídou, včas odhalit jakékoli nežádoucí jevy a včas s nimi pracovat a pomáhat tak ve třídě vytvářet bezpečnou atmosféru, kdy se žáci budou umět sami korigovat.“* (sociální práce 2) *„Zpravidla je vycvičen na to, aby měl vhled, když zachytí nějaké znaky, že něco nemusí být v pořádku, zároveň tam přichází vycvičen cíleně reagovat a nastavovat podmínky tak, aby k šikaně a návaznému chování nedocházelo, může hodně vědomě ovlivňovat ty normy, právě proto, že tam přichází vyložen zaměřeně na tyto jevy, může skupině poskytnout velký posun.“* (škola 2) *„Školí jak učitele, tak vstupují aktivně do těch tříd a pomáhají žákům*

*reflektovat, nebo spíš prostě řešit případné problémy, protože prostě ví jak na to (...) a to může být velká výhoda, že je to externí realizátor prevence tím, že tam je větší důvěra v to, že nebudou žádné další zbytečné konsekvence, jako třeba ve známkách a poznámkách, které by např. mohly být u interního realizátora prevence.“ (rodina 1)*

K užitku nestačí pouze odbornost, ale je nutná i spolupráce rolí *„ředitel, školní metodik prevence, školní psycholog, výchovný poradce, rodič, a jako prolíná mi tím ještě ten externí realizátor prevence, tady vnímám důležitost, že to má být jakýsi součinný systém, který má vzájemně komunikovat a vytvářet takové strategie a podporu té dané třídy a třídního učitele, aby byla ta prevence šikany efektivní, pokud ta jedna složka nefunguje, tak je samozřejmě vyšší riziko toho, že může dojít ke zhoršeným vztahům.“* (škola 3) Dobře nastavená spolupráce celého systému jednotlivých rolí a vytváření jednotných strategií napomáhá efektivnímu předcházení a včasnému řešení potenciální šikany.

#### 3.4.2.4 Atmosféra

Důležitou podmínkou podpory zdravých vztahů je bezpečná, podpůrná a otevřená atmosféra na různých úrovních:

Atmosféru jsem rozdělila do dalších subkategorií: **1)** ve škole, **2)** ve třídě, **3)** v rodině.

**Atmosféra ve škole:** *„Ředitel (...) záleží na tom, jak vede tu školu, když ji vede dobře, tak může velmi přispívat už jen svou osobou, svých chováním, svým přístupem k zaměstnancům, dětem, rodičům, to se pak totiž odráží na celkové náladě v učitelském sboru, mezi dětmi a rodiči, pak ta nálada sama o sobě může pomáhat snadnějším mezilidským vztahům, je méně šikany a líp se pak taky řeší.“* (rodina 3) *„Myslím mají největší vliv vůbec celkově na školní prostředí, na utváření toho, jak škola přistupuje k problémům, k šikaně, což jsou výchovný poradce, školní metodik prevence, školní*

*psycholog, popř. interní sociální pracovník, a i ředitel. (...) Hlavně atmosféra mezi pedagogy.*“ (sociální práce 1)

Z hlediska utváření atmosféry v celé škole je podstatné vedení školy, ředitel a ŠPP. Svým přístupem ovlivňují další zaměstnance školy a podle míry a formy vztahování se k interpersonálním problémům a k šikaně vědomě či nevědomě vytváří prostředí potírající vztahové potíže nebo prostředí nakloněné řešení vztahových komplikací. Současně je důležité, jakým způsobem se k sobě vzájemně vztahují učitelé, čímž nevědomě předávají model interpersonálního fungování i na samotné žáky.

**Atmosféra ve třídě:** *„U třídního učitele vnímám důležitou roli v tom, jak s tou třídou pracuje, ať už je to nastavování pravidel, celkové atmosféry v té dané třídě, vnímám ho i jako tzv. hlídacího psa těch skupinových norem, které ve třídě jsou. (...) A taky to není jen o těch dětech, ale jak se vztahuje před dětmi k dalším učitelům, jak vychází s rodiči.“* (škola 3)

Z hlediska konkrétní třídy je důležitý TU, který pomáhá žákům nastavovat pravidla, utvářet normy třídního kolektivu, vědomě s nimi pracovat a monitorovat jejich dodržování, učí žáky konstruktivně řešit konflikty a porozumět podstatě „být za dobře“ s lidmi, se kterými je žák ve třídě. Rovněž ovlivňuje žáky tím, jaký má nastavený vztah ke svým kolegům. TU je podstatným prvkem ovlivňujícím atmosféru při spolupráci s rodiči, což zpětně může ovlivňovat náladu jednotlivých žáků promítající se dál do atmosféry třídy.

**Atmosféra v rodině:** *„Záleží zase na rodině, jak funguje, jakou mají nastavenou rodinnou náladu, hodnoty, jaká je tam atmosféra, jestli tam je drsné prostředí, hustá atmosféra, všechno dobrý nebo úplný kamarádi.“* (rodina 3) *„Dítě se rodiči nejsnadněji svěří s tím, co ho trápí ve škole, pokud rodič vytváří takové domácí prostředí.“* (sociální práce 2)



Nakonec je důležitá i atmosféra v rodině, jak mají zavedené procesy a stereotypy, jaké mají mezi sebou vztahy, zda spolu sdílejí své prožívání, jak se rodič vztahuje k dítěti, jaký mají mezi sebou vztah sourozenci atp.

#### 3.4.2.5 Člověk v roli

*„Za podmínky toho, že třídní učitel má možnosti a kapacitu se třídou pracovat, pokud ty dovednosti nemá, tak bych dala externího realizátora samozřejmě výš. Možná si to i idealizují, dokážu si představit, že dobrý školní psycholog udělá více práce než učitel občanky nebo asistent, je to o osobnostech, o konkrétních lidech.“ (škola 3)*

*„Asistenta chápu, že je to na velmi podobné úrovni jako třídní učitel, koneckonců je to asistent pedagoga, jsou tam spolu a myslím, že to je hlavně o jejich lidských dispozicích, schopnostech, sebereflexi, náhledu a průpravě, jakou si prošli. (...) Myslím, že je to hodně různý, ta role sourozence, je to podobný jak u těch rodičů, záleží, jak to mají v rodině zavedený, jaký jsou za tím lidé a vztahy a předporozumění.“ (škola 2)*

*„Tak u externího realizátora prevence záleží na osobnosti, ne na roli, stejně tak ředitel, že jo, záleží na osobnosti. (...) Prostě všechny ty role jsou o lidech, kteří je dostali. (...) No tak žák, (...) prostě jde vždycky o tu konkrétní osobu. (...) Sourozenec (...) je to hodně individuální zase podle toho, kdo to jako je. Třídní učitel (...) on prostě už svým jednáním jim je vzorem a pak děti ani nenapadne někoho šikanovat (...) je to hodně subjektivní, je to o těch lidech v těch rolích.“ (rodina 3)*

*„Žák (...) sám ovlivňuje, jak se bude chovat, jakou půjde cestou, on se rozhodne, je to o jeho rozhodnutí, o vůli, ale i o možnostech a podpoře okolí.“ (sociální práce 3)*

Většina respondentů zdůrazňovala, že efektivita prevence školního šikanování není záležitostí jednotlivých rolích, nýbrž lidí, kteří je zastávají. Jejich osobnost ovlivňuje míru dopadu a účinnosti veškerých papírově definovaných rolí. Mezi podstatné faktory, které určují, zda je člověk na správném místě a jaký má vliv na PP,

patří: 1) míra zodpovědnosti za své chování a za dění kolem sebe; 2) lidské dispozice; 3) práce s asertivitou; 4) schopnost se sám ozvat; 5) schopnost být iniciátorem; 6) schopnost zachytit potenciální rizikové jevy; 7) vliv na spolužáky, kolegy, rodinu a vztah k nim; 8) schopnost jít příkladem a být považován za vzor; 9) práce s vědomou sebereflexí; 10) schopnost přijímat zpětnou vazbu na své jednání; 11) nadhled a odstup atp. Zmíněné schopnosti a dovednosti jsou důležité nejen u dospělých jedinců, ale i u samotných žáků a spolužáků, jež také významně ovlivňuje schopnost autoregulace. Nicméně právě dospělá osoba v životě dítěte může snadno a trvale ovlivnit jeho budoucí směřování, je nezastupitelná, proto je žádoucí, aby lidé v blízkosti dítěte znázorňovali pozitivní vzor a dítě se tak mohlo inspirovat jejich příkladem.

#### 3.4.2.6 Hybná síla

U prevence je podstatné, kdo je jejím hybatelem, ať už vědomým či nevědomým.

Hybnou sílu vztahuji k těmto subjektům: 1) žák, 2) spolužák, 3) učitel, 4) žáci školního parlamentu, 5) školní preventivní pracoviště, vedení školy.

**Hybná síla žáka a spolužáka:** *„Žáka jsem dal nahoru, protože on sám se může jako hodně rozhodnout úplně za sebe, pokud teda není v nějaké modifikované situaci skupiny, v posunutých normách, tak může hodně zafungovat, že sám se ozve, že se mu děje něco, co se mu nelíbí, že se někomu jinému něco děje, sám za sebe ho vnímám jako největšího možného hybatele, ale nemusí to vlastně vůbec využít, tak proto jsem ho dal na tu první pozici. (...) Asi jako z hlediska toho, že já se dostanu do té nežádoucí role, řekněme do role oběti, tak vnímám větší možnost jako žák se ozvat sám, zatímco na tom spolužákovi už jsem závislý a on se může a nemusí rozhodnout, a z toho mi vlastně plyne, nespolehat se, že se ozve někdo jiný, ale že se musím ozvat já sám, když mi něco nevyhovuje.“ (škola 2) „Na tom žákovi je podstatný to, aby si jako všímal toho, co se děje kolem něj, že jo, pokud vidí, že by se tam dělo něco, co se mu nelíbí, tak by*

*s tím měl něco dělat, buďto by měl zachránit toho šikanovaného, nebo by to měl někomu říct, nebo by ho měl jako prostě buďto ochránit nebo poradit tomu šikanovanému něco aspoň.“ (rodina 2) „Sám žák je zodpovědný za svou osobu a za svoje chování a interakci s druhými lidmi, on zná nejlépe návod na sebe samotného, co mu zlepšuje náladu, co mu ji zhoršuje, s kým se chce bavit a s kým ne, kdo mu pomáhá a kdo mu ubližuje.“ (sociální práce 2) „Jako žák a spolužák ovlivňuju prostředí ve třídě jako takové, mohu ochránit konkrétního Pepíka tím že prostě si toho budu všímat, nebudu mlčet a budu dělat něco pro to, aby ho ostatní nechali být.“ (sociální práce 1) „Žák (...) o něj jde, je to ta nejdůležitější osoba, která je zúčastněná, a záleží na té osobě, jak se ta bude chovat, ať už jako oběť, jako šikanující, jako pozorovatel.“ (rodina 3)*

Žák a spolužák může vysílat signály, že něco není v pořádku, může se rozhodnout, že pomůže sobě nebo spolužákovi, je plně autonomní, měl by být vůči sobě a okolí zodpovědný a neměl by se spoléhat na druhé, že oni něco rozhýbou, pokud to neudělá on, nemusí to udělat nikdo, čehož by si měl být vědom a podporovat v sobě hybnou sílu.

**Hybná síla rodiče:** *„Spolužák (...) asi se děje to, že o tom možná mluví doma, ale často je to pak na rodičích, jestli to rodiče půjdou nahlásit, ale často to nepůjdou nahlásit, protože se nejedná o jejich dítě, i mně se to stalo, ale nechtěla jsem to jít řešit, možná by to někdo jiný udělal, ani jsem toho spolužáka neznala příliš, protože by z toho mohl mít syn problém, zajímala jsem se o to, opakovaně jsem se ho aspoň ptala, jak to ve třídě je, abych věděla jak to je, kdyby to bylo vážně blbý, tak bych to možná řešila, což pak už stejně vyřešila škola dřív.“ (rodina 3) „Rodič by měl zjišťovat, jestli to třídní učitel ví a řeší, vlastně ho podporovat, mluvit s ním, příp. pokud já jako rodič vím, že je mému či jakémukoli jinému dítěti ubližováno, tak v součinnosti s těmito složkami chci jít do školy s tím, že chci tuto situaci vyřešit, takže to má sloužit taky jako indikátor toho stavu toho konkrétního dítěte.“ (škola 3) „Rodiče (...) měli by vidět, co se ve škole děje,*

*měli by zachytit, že dítě nechce do školy a říká ‚mně bolí bříško, já dneska nemůžu do školy‘, od první, druhý, třetí třídy se to normálně a běžně děje, jsou rodiče, kteří to zachytí a hned s tím někam běží a hned to řeší a pak jsou rodiče, kteří řeknou, že prostě simuluješ a prostě půjdeš do školy a šmitec.“ (rodina 2)*

Rodič může zachytit informaci o nežádoucím chování páchaném na svém dítěti nebo dítěti cizím, a v takovém případě může, resp. by měl jít do školy a v součinnosti s kompetentními osobami pomoci situaci řešit. Zároveň je v jeho gesci své dítě vychovávat tak, aby bylo schopné a silné se negativním vlivům postavit, proto jeho funkce hybatele je nezastupitelná od samotného narození dítěte.

**Hybná síla učitele:** *„Učitele občanské výchovy vnímám jako důležitého, protože tam prevence šikany patří vlastně pod ten jeho předmět, ať už je to z hlediska znalostních, kdy se můžeme bavit o tom, co šikana je, jakým způsobem funguje, co dělat teda v případě, pokud se už taková situace objeví, (...) na rozdíl od třídního učitele má daleko širší možnost ovlivňovat děti na postojích a znalostech, např. schopnost vyříkat si problémy otevřeně a v bezpečné atmosféře.“ (škola 3)*

TU, popř. učitel občanské výchovy, ovlivňuje postoje, dovednosti a znalosti žáků v tématu šikana – co to je, jak to funguje, čeho si všímat a co dělat, když zaznamenají nežádoucí jevy. Vědomě tedy pracuje s tématem šikany ve třídě a umožňuje žákům vědomě reflektovat dění kolem sebe.

**Hybná síla žáků školního parlamentu:** Žáci školního parlamentu mohou bez průpravy k všímavosti ke školní šikaně mnohé zachytit a popsat a pomoci tak nastavovat žádoucí prostředí nejen v jedné třídě, ale i v celé škole. *„Oni nemusí mít, asi nemají průpravu, že by měli něco zachytit, spíš je to o tom, že něco popíší, všimnou si, není to vědomá prevence šikany, ale mohou si všimnout a referovat o tom, že se někde odehrávají nějaké věci, zároveň to často bývají bety, který jsou tady od těch jevů odstíněné, že je tam ta třída vydeleguje, ale oni jedou spíš po té racionální lince než po*

*emocích.“ (škola 2) „Mohou se něčeho zasadit celkově v prostředí školy.“ (sociální práce 1)*

**Hybná síla ŠPP, vedení školy:** *„Školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a ředitel to musí rozhýbávat, protože tam jsou kompetentní lidi, nejvíc v té oblasti vzdělání, měli by mít největší páky, možnosti, odborné a výkonné zázemí.“* (škola 1)

Hybateli jsou i ŠPP a vedení školy, především ředitel, a to vzhledem k jejich odbornosti a možnostem ovlivňovat dění ve škole v již výše zmiňovaných oblastech – vzdělávání a uschopňování pedagogů a dalších pracovníků školy, informovanost rodičů, znalostní a postojový rozvoj žáků, nastavování preventivních strategií, vytváření procesů vedoucích k řešení šikany, vztahování se k tématu šikana, utváření prostředí školy atp.

Respondenti v průběhu rozhovorů srovnávali **nenahraditelné role rodiče a TU**, např. *„říká se, jaký je třídní učitel, taková je třída (...) jaký rodič, takový syn (...) role třídního učitele je nezastupitelná, pokud funguje on, funguje i třída.“* (rodina 3) Obě role mají v daném kontextu rodiny nebo školy dítě vychovávat, pomáhat mu nastavovat hranice, podporovat ho v osobnostně-sociálním růstu a spoluvytvářet bezpečnou, podpůrnou a otevřenou atmosféru v celé skupině, kde každý může sdílet své prožívání v důvěrném duchu. Přičemž rodič má tu výhodu, že má méně dětí a v ideálním případě i více času, který s nimi může trávit.

### 3.4.3 Úkol 3: Role ŠMP, jeho funkce a možnosti spolupráce

Úkolem číslo tři A bylo od respondenta zjistit, pokud neumístil ŠMP na jednu z prvních pěti pozic, proč jej umístil na danou pozici. Úkolem číslo tři B pak bylo zjistit, kam by respondent v ideálním stavu ŠMP v hierarchii rolí umístil, jaká by měla být jeho funkce a s kým by měl spolupracovat.

*„Fakt nefunguje. Měl by být součástí vedoucího týmu, měl by být jak ve vazbě na žáky, tak na učitele, tak by měl být součástí vedení, aby mohl i na něj působit, (...) měl by být ten, kdo všechno a všechny řídí v této oblasti, zároveň si představuju, že by měl mít stejně jako výchovný poradce důvěru dětí, aby za ním fakt přišly.“ (škola 1)*

*„V systému je nastaven jako sběrné místo, z hlediska strategie prevence na té škole, což by ale byl jiný způsob uspořádání, by stál hodně vysoko, stál by možná úplně nejvýš, ale nemám pocit, že by to tak reálně fungovalo, on by mohl nastavit celou strategii, zajistit průpravu pro všechny ostatní a v tom by ta jeho role nesmírně vzrostla, on má možnost zajistit programy přímo pro žáky, pro rodiče, pro třídní učitele. (...) Kdyby byl vysoce proaktivní, že by opravdu vyvíjel cíleně svou činnost, a já si myslím, že by to dělat měl, ale v současných podmínkách to ani nejde, že by na to musel mít uvolněný čtvrt úvazek, nebo tak něco, asi by musel dělat i jako přímou práci.“ (škola 2)*

*„Měl by v první řadě začít více spolupracovat s výchovným poradcem, školním psychologem, ředitelem, třídním učitelem a sociálními pracovníky, a být ve své činnosti zodpovědný. Hlavně by to měli dělat lidi, kteří to fakt dělat chtějí a umí, aby to mohli dělat dobře.“ (škola 3)*

*„Zatím jsem ho u nás nespatriil, nebo si nejsem vědom nějakých konkrétních činů nebo programů, nebo konkrétních akcí, které by v prevenci dělal, (...) jeho role sice na škole je, ale není mi přesně známá náplň jeho práce, resp. výsledky jeho práce. (...) V ideálním případě bych ho posunul na pozici čtyři za sourozence a před externího realizátora prevence, to z toho důvodu, že školní metodik, pokud by dělal svou práci*

*správně, tak by si měl být vědom právě těch správných akcí, programů, které by mohly být ve škole realizovatelné a pak si mohli pozvat v rámci rozpočtu externí realizátora, mohl by spolu se ŠP připravovat celkovou koncepci protišikanózního prostředí a být aktivním článkem, prvkem, nejen čekat a řešit projevy šikany, ale spíš řešit, co by se mohlo udělat pro to, aby k tomu vůbec nedocházelo, nebo aspoň v méně případech.“*

*(rodina 1) „Protože tomu moc jako rodič nevěřím. Záleží, je to individuální, jestli to člověk bere vážně a není to jen nějaká formální funkce, je to taková funkce navíc, tak pak může nějaké prevenci přispět určitě, ale je to o těch lidech, ale na tu funkci obecně moc nevěřím (...)Osoba a forma je pro prevenci důležitá.“* (rodina 2) *„Mohl by se přemístit na roveň externích pracovníků, hned pod prvních pět pozic. Důležité je, aby byli fundovaní, nemyslím si, že tyto funkce zastávají erudovaní učitelé, mají to navíc, ale nerozumí tomu, často je to jen funkce. Víím, že na to mají vzdělání, mají školení, ale často je to jen teorie, nezajímají se o další rozšiřování nějakých vědomostí o tom, nových her, jak jinak by se to mohlo dělat a tak. Což si myslím, že externí realizátor prevence, to je jeho povolání, ten je přímo zavolaný na školu, je tlačенý nějakou konkurencí, tak se snaží být nejlepší, což školní metodik prevence nemusí, když je ve škole jediný, externí realizátor prevence se fakt snaží, je potřeba, aby za ním byly vidět nějaké výsledky, protože je za to placený a příště by si ho nemuseli pozvat, u metodika záleží, jestli ho to bude bavit, nebude přetížený, na řediteli, jestli na roli bude dávat důraz. Je to hodně o těch lidech.“* (rodina 3) *„Je to přímo v jeho popisu práce, aby tyhle věci řešil, nastavuje celkový způsob, resp. by měl nastavit způsob, jak se ve škole s tématem prevence šikany pracuje, má velký vliv na atmosféru a prostředí ve škole, jestli to dělá, nebo ne, to je škola od školy, metodik od metodika, spíš mi to přijde na tristní úrovni, ale snad se to s mladými a nadšenými učitelkami mění. (...) Rozdíl např. od třídního učitele je, že je jeden metodik pro celou školu, není v přímém kontaktu, má nějaké informace od učitelů, výchovného poradce, školního psychologa,*

*není to o kompetenci člověka jako takové, ale o tom, jak on si nastaví komunikaci, jaké má vztahy s ostatními učiteli ve sboru, jestli je to nějaká učitelka, kterou má sice oficiálně roli, ale de facto jí nikdo neuznává, nemá důvěru, dítě se jí nepůjde svěřit, ale ani učitel, protože se bojí, že ho sprdne.“ (sociální práce 1) „Protože mi přijde, že jeho role je jen formální, často to dělat nechtěl, spadlo to na něj, protože byl ze sboru nejmladší, nejakčnější, nebo nejméně asertivní, nemá na to dobré vzdělání a ve výsledku je většina jeho práce o papírech – a když není, cítí se jako nadčlověk, který komanduje ostatní učitele, jak se mají chovat, co mají dělat, co mají žákům říkat a jak má vypadat projektový týden. Když pak přijde na věc, že se má nedej bože pracovat se třídou, tak už nevypadá jako nadčlověk, najednou si s ní neví rady a volá externímu realizátorovi prevence, ať všechno vyřeší. Proto nevnímám, že by jakkoli figuroval, i když by z celé školy na to nakonec nejlepší vzdělání měl, pokud prošel nějakým tím jejich výcvikem. (...) Ideálně by měl asi plnit to co interní sociální pracovník, což nebude už kvůli nastavení jeho roli a nedostatečných kapacit věnovat se opravdové prevenci, takže tam vnímám, že interní sociální pracovník by mohl být jeho dobrý parták pro prevenci šikany.“ (sociální práce 2) „Nikdy jsem žádného živého neviděla, není dokonce jen napsaná tato role na papíře? (...) Asi by měl obhospodařit celou prevenci na škole, ale pokud vím, tak jeho většinový úvazek se skládá z toho, že učí, takže je už tím ve třídách, kde učí poznamenan, kde neučí, tam zase nestíhá být, takže vlastně o žádné třídě neví nic, jen nějaké zvěsti z pedagogických porad, možná od nějakých rodičů. Rodiče nikdy nemluvili o tom, že by jim pomohl metodik, vždycky mluvili o třídním učiteli nebo jiných učitelích, ale metodik nikdy nezazněl. Takže ano, asi by měl řídit prevenci, je otázka, jestli to právě není jen role na papíře, ale nemá dostatečnou podporu ve vedení sboru, ale ani v časové dotaci a v kompetencích. Možná by mohl alespoň více jistě provázet třídního učitele, aby se nepatlali s tím, jak pracovat se třídou – a zároveň by měl třídní učitele podporovat, aby se více bavili s rodiči, aby je*



*měli jako partnery, aby to fungovalo. Spolupracovat by měl tedy s vedením, sborem, žáky, v poslední řadě rodiči, a samozřejmě vlastně i primárně se sociálními pracovníky, abychom zlepšili dopad a tím možná i prestiž obou oborů.” (sociální práce 3)*

Respondenti při uvažování o druhé a třetí otázce, tj. o roli ŠMP, uváděli tři stěžejní myšlenky: **1) Vnímají ŠMP jako systémovou roli**, a tudíž on má vytvořit plán a řídit PPRCH na škole ve spolupráci se svými kolegy učiteli, ředitelem, externím realizátorem prevence, externím a potenciálním interním sociálním pracovníkem, popř. rodiči, a být jim v tématu dostatečnou podporou a průvodcem. Současně nemusí (a může) přijít do bezprostředního kontaktu se žáky a může pouze zprostředkovaně prostřednictvím učitelů a žáků zachycovat potenciální RCH, což mu může umožňovat dostatečný odstup od konkrétního případu. V případě, že zachytí potenciální RCH, coby odborník nastavuje další kroky k ověření RCH a případnému řešení. **2) Přestože by měl řídit prevenci a být v ní odborník, často nemá dostatečné odborné zázemí a osobnostní předpoklady.** Není dostatečně vycvičen k jemné všímavosti vůči RCH, k nastavování účinných strategií PPRCH a k šetrnému postupu při řešení potenciální šikany. Nemá adekvátní schopnosti a dovednosti, které by mu umožňovaly vykonávat svou roli. Obecně se respondenti shodovali na nutnosti odbornosti (popsané v předchozí kapitole 3.4.2) a její aktualizace, která je podmínkou k řádnému naplňování role ŠMP; měl by vzbuzovat důvěru v žácích i pedagozích; měl by přijmout zodpovědnost za činnosti spojené s rolí a měl by mít o tuto pozici zájem, aby ji dělal dobře. **3) A nakonec hodnotí, že nemá dostatečnou systémovou podporu**, např. navýšení hodinové dotace, kdy by se mohl PPRCH věnovat a související snížení počtu hodin, které musí odučit; vyhrazený prostor, kdy může s TU a učiteli vstupujícími do konkrétní třídy vytvářet společné strategie práce s danou třídou; verifikace významnosti jeho role v kontextu vlivu na bezpečnou, podpůrnou a otevřenou atmosféru ve škole, a to vedením školy a pedagogickým sborem.

Někteří respondenti by nechali ŠMP na pozici, kam jej umístili, ale věnovali by mu více systémové a odborné podpory, aby svou pozici mohl a uměl dobře naplňovat. Někteří respondenti by ŠMP posunuli výše, pokud by k tomu měl osobnostní předpoklady a vlastní proaktivitu. Opět zdůrazňovali, že je podstatné, kdo a jakou formou roli vykonává, samotná funkce bez osobnostního a odborného obsahu prevenci nepomůže.

Respondenti převážně projevovali nespokojenost s aktuálním fungováním ŠMP a pocitově ho většina z nich nevnímá jako opravdu fungující článek v rámci PP školního šikanování, přestože formálně by měl být důležitý alespoň jako řídicí a prováděcí článek v řetězci celé prevence a rolí, které na ní spolupracují a mohou spolupracovat.

#### 3.4.4 Úkol 4: Role rodiče / zákonného zástupce, jeho funkce a možnosti spolupráce

Úkolem číslo čtyři A bylo zjistit od respondenta, pokud neumístil rodiče / zákonného zástupce na jednu z prvních pěti pozic, proč jej umístil na danou pozici. Úkolem číslo čtyři B pak bylo zjistit, kam by respondent v ideálním stavu rodiče / zákonného zástupce v hierarchii rolí umístil, jaká by měla být jeho funkce, a s kým by měl spolupracovat.

*„Mně by se líbilo, kdyby rodič to dítě vychovával tak, aby to dítě nemělo podobné choutky, to by byl ideální stav, kdyby všechny děti byly takhle pěkně vedeny, a protože všechny děti takhle pěkně vedeny nejsou, aby ten rodič dokázal to dítě připravit na to, nebo mít s ním takový vztah, aby to dítě bylo schopné řešit s ním, a pak úplně uvědomělí rodič to bude řešit i s ředitelem, on si s tím nemusí umět poradit, není odborník, ale přijde to řešit s odborníky do školy. (...) Protože mám zkušenost, že se rodiče dětem nevěnují, už vůbec ne v této oblasti, úplně ideální stav by byl, že by byl vedle třídního učitele.“ (škola 1) „Ideálně si myslím, že on může (...) být na druhé příčce, protože on nemůže působit přímo v té třídě, ale s tím jednotlivcem, s tím svým*

*dítětem, když bude mít dobře nastavený vztah, tak může velmi snadno detekovat, že se něco děje, a zároveň může nějakým způsobem moderovat chování toho dítěte v jiných situacích, vést ho k většímu prosociálnímu nastavení, k větší vnímavosti, citlivosti na to, co se kolem něj děje, pomáhat tomu svému dítěti formovat si nějaký hodnotový rámec, který je nastavený tak, aby se to dítě samo dokázalo zachovat zodpovědně, jak vůči sobě, tak vůči ostatním. Reálně to tak nevidím, myslím si, že rodiče k tomu tak nejsou vedení.“ (škola 2) „Tak jsou různí rodiče, já bych to rozdělala na pasivní a aktivní. Já patřím mezi ty pasivní rodiče, snažím se neustále a tiše vychovávat děti k tomu, aby byly relativně slušné, asertivní, aby nebyly šikanované a rozhodně nešikanovaly. (...) Aktivní rodič, (...) u problémových dětí, (...) dojde za pedagogem a snaží se sjednat nápravu, upozorní na dítě, které je šikanované, když je něco nespravedlivého ze strany učitele, tak to řeší, chodí za vedením školy, ředitelem, vychovatelem, učitelka má potřebu řešit zlobivější dítě... Když jde o extrémy, tak je dobře, když má aktivního rodiče, když je v průměru a nemá kázeňské, prospěchové, se spolužáky významné problémy, tak do toho nemá rodič zasahovat, dítě se má do jisté míry samo naučit si tu svou pozici najít, aby byla bezpečná, aby si dítě umělo samostatně vybojovat, aby za ním rodič nestál, aby vše za něj neřešil.“ (rodina 3)*

*„Myslím, že jsem se více v tuhle chvíli zaměřila na školu, jinak rodiče myslím mají velký vliv, což je ale podstatné, jestli mají děti důvěru v rodiče, jestli ho rodiče podpoří, že se někomu ve třídě svěří, nebo mu přímo pomůžou, půjdou za někým. (...) Ale jsou to pro mě různé pohledy, jestli se budu koukat z pohledu rodiny nebo školy. Myslím si, že je to špatně, že mi to takhle pocitově vyplynulo, protože škola by měla mnohem více spolupracovat s rodiči, ale asi to vyplynulo z toho, jak to v reálu vnímám, že škola nespolupracuje s rodiči, potažmo možná i naopak, ale ideálně by to tak mělo být mnohem provázanější. (...) Větší spolupráce především s třídním učitelem, měl by s ním být daleko víc v kontaktu, ale nejen, i by se rodiče měli více podílet na klimatu*

*školy, na chodu samotné školy, ideálne by šli medzi prví riadok.“ (sociálna práca 1)*  
*„Ideálny stav tam mám, je to jeden z základných kameňov, ale hovorím si, keď som niekedy*  
*neuvažovala viac ve snech než v realite, poskládala som viac skúseností dohromady.“*  
*(sociálna práca 2) „Rodiče mám najvyššie, takže tam zostane. Asi by mal viac*  
*spolupracovať so svojím vlastným dieťaťom, s triednymi učiteľmi a s nami, sociálnymi*  
*pracovníkmi, mal by pochopiť, že mu ideme pomôcť, nie robiť zlo, čo by mala pochopiť*  
*i škola mimochodom.“ (sociálna práca 3)*

Respondenti sa myšlenkovo pohybovali v dvoch rovinách fungovania rodiča v vzťahu k PPRCH školy: **1)** mimoškolská výchova a **2)** spolupráca na výchove v školskom prostredí:

Rodič by mal byť základným kameňom PPRCH svojho dieťa sústavnou **mimoškolskou výchovou**: **A)** *Osobnostne-sociálnym rozvojom* môže dieťa uschopňovať v rôznych dovednostiach dôležitých pre jeho zdravé vnútorné i medziľudské fungovanie vo všetkých prostrediach a časoch. Provázaním pri rôznych situáciách môže podporovať jeho prosociálnu kompetenciu, nastavovanie hraníc, asertívne komunikačné mechanizmy, vnímavosť a citlivosť k sebe i druhým, vytvárať si hodnotový systém, prijímať zodpovednosť za svoje konanie a za deň okolo seba, neublížiť sa sebe ani druhým atď. **B)** *Zdravý vzťah* medzi rodičom a dieťaťom je založený na rešpekte, je otvorený, dôveryhodný a podpúrný. Rodič by jej mal vedomo posilovať a dieťa by malo vedieť, že mu rodič pomôže pri akomkoľvek jeho trápení. Zdravý vzťah doma dáva dieťaťu pocit istoty a bezpečia a poskytuje mu vzor pre nájdenie zdravých vzťahov i v ďalších sociálnych kontextoch, čímž sa ľahšie vyhýba prípadnému RCH. Rodič s takým blízkym vzťahom k dieťaťu môže ľahšie a včas odhaliť potenciálnu nepohodu dieťaťa, spoločne s dieťaťom, popr. za pomoci ďalších odborníkov hľadať riešenie príčin a dôsledkov nepohody, dieťa od rodiča lepšie prijme dobrú radu, čo môže vyskúšať, aby sa vyhnulo nežiaducim situáciám atď.

Rodič by měl více **spolupracovat na výchově ve školním prostředí** s TU a dalšími odbornými rolemi ve škole včetně sociálního pracovníka. **A) *Prevence, záchyt a řešení:*** Spolupráce spočívá ve vzájemném informování o skutečnostech, které mohou ohrožovat vlastní dítě, popř. jiné dítě ze třídy, školy nebo z okolí dítěte. Rodič s relevantním zástupcem školy tak může pomáhat nastavovat různá výchovná opatření a podporu ve školním prostředí a přenášet některé mechanismy i do domácího prostředí. **B) *Riziko zneschopňování:*** Rodič může v dobrém úmyslu často docházet do školy za účelem řešení různých potíží svého dítěte – v důsledku tak však může své dítě zneschopňovat, dítě si zvykne, že za něj problémy řeší někdo jiný a nenaučí se nastavovat si své vlastní hranice v kontaktu s druhými lidmi a další kompetence potřebné pro orientaci v sociální interakci a pro řešení nepříjemných a krizových situací. **C) *Klima školy:*** Rodič může podporovat kromě pohody pouze svého dítěte (popř. dětí v jeho blízkém okolí) také zdravé klima celé školy zapojováním se do jejího chodu.

Respondenti uváděli, že by rodič měl více spolupracovat se samotným dítětem, vedením školy, TU, odbornými rolemi a sociálním pracovníkem. Umístili nebo by umístili rodiče na první místa v hierarchii rolí, ale většina jej položila níž, jelikož reálně podle nich rodiče svou funkci ve vztahu k dítěti a dalším rolím nenaplnují a ani k tomu nejsou nijak systémově vedení, nevědí, jak být dobrým rodičem, a nemají adekvátní podporu. Jiné role tak mohou podle některých respondentů přispívat prevenci šikany více.

#### 3.4.5 Úkol 5: Role externího a potenciálního interního sociálního pracovníka, jeho funkce a možnosti spolupráce

Úkolem číslo pět A bylo zjistit od respondenta, pokud neumístil externího sociálního pracovníka a/nebo potenciálního interního sociálního pracovníka na jednu z prvních

pěti pozic, proč jej umístil na danou pozici. Úkolem číslo pět B pak bylo zjistit, kam by respondent v ideálním stavu externího sociálního pracovníka a/nebo potenciálního interního sociálního pracovníka v hierarchii rolí umístil, jaká by měla být jeho funkce, a s kým by měl spolupracovat.

Respondenti se k externímu a internímu sociálnímu pracovníkovi vyjadřovali zvlášť, což zohledňuji v následujících dvou podkapitolách. Ve vzájemném vztahu obou rolí by se v případě zavedení interního sociálního pracovníka ve školách měla externímu sociálnímu pracovníkovi zjednodušit komunikace se školou, potažmo s rodiči.

#### 3.4.5.1 Externí sociální pracovník

*„Opravdu stojí vně toho systému, nemá bezprostřední dopad na nikoho a já ho vnímám spíš jako součást té záchranné sítě, nemyslím si, že by se mohl nějak významně posunout výš, ta jeho role potom je výš, ale až potom v procesu, že je něco špatně, nikoliv v tom preventivním, já si myslím, že tam moc prostoru není.“ (škola 2) „Protože škola s nimi moc nepracuje, jen v případech, kdy jsou to děti s problémovým chováním a nebo se špatným sociálním zázemím, ale funguje to většinou tak, z mé zkušenosti, že píšu akorát na OSPOD nějaké zprávy ohledně chování a prospěchu dětí, ale nikdy mi nepomohli, naopak uškodili, nevnímám tedy, že by při prevenci mohli nějak pomoci, nejlépe ani ne při řešení. Jednou prozradili žákovi a matce zprávu, kterou jsem napsala, pak za mnou žák chodil, že ho posílám na sociálku, že ho udávám, že informace ve zprávě nejsou pravdivé, a že jeho spolužák, kterému jsem napsala zprávu, tak to viděla maminka, takže ve třídě vznikla nálada, že je takhle prakticky udávám, a nikdo ze sociálních pracovníků na škole nikdy nebyl, ani neznám jak konkrétně pracují s konkrétní rodinou a konkrétním žákem.“ (škola 3) „Rozumím tomu tak, že funguje jako takový rodinný kurátor, dochází do nějaké sociálně slabé rodiny, kde je*

*obeznámen s problémy té rodiny, se situací rodiny, s ekonomickou stránkou rodiny a vším dalším, a tak by měl ideálně být napojen i na třídního učitele a měl by mu psát nějaké zprávy, maily, být s ním v kontaktu, informovat třídního učitele, aby i on byl v obraze, aby mohl více objektivně, aby toho žáka hnedka neodsuzovali, aby věděli, proč je agresivní, aby věděli...samozřejmě extrémní případy třídní učitelé vědí, ale to je málo, všechny děti nemají stejné podmínky a někteří je mají ztížené tak, že nemohou stačit spolužákům.“ (rodina 3) „Funguje vždycky s těmi dětmi, které mají nějaké potíže, at’ už sociální, ekonomické nebo zdravotní, většinou pracuje s dítětem, aby umělo pracovat samo se sebou a šlapalo tou správnou cestou, pracuje s jeho rodinou, ale minimálně spolupracuje se školou, škola je uzavřená instituce sama pro sebe a nevím, jak se k ní lépe dostat, jak lépe proniknout do jejích struktur a moct spolupracovat s dalšími dospělými lidmi, kteří se okolo jedince vyskytují – a nebudeme si lhát, většina dětí, které inklinují k šikaně, at’ už jsou oběti nebo agresori, tak jsou často právě z rodin, kde jsou pro děti neuspokojivé různé podněty, podmínky a tak. Je to hodně o papírech, ta spolupráce škola a sociální pracovník, vlastně myslím, že těch papírů je až moc na všech stranách a že by stálo za to se zamyslet, co vlastně chceme a že bychom měli pracovat s lidmi a ne s papíry.“ (sociální práce 3)*

Externího sociálního pracovníka umísťovali respondenti v hierarchii rolí na nižší pozice, jelikož: **1)** jej vnímali spíše než jako preventivní složku jako **záchrannou síť mimo školní systém**, kurátora, který pracuje s dětmi a jejich rodinami až v případě, kdy dítě vykazuje problémové chování nebo když se jedná o ekonomicky slabou rodinu s nevyhovujícím sociálním zázemím apod.; **2)** vnímali **nedostatečnou vzájemnou spolupráci se školou**, např. v oblasti informovanosti, popř. konstatovali špatnou zkušenost s vynášením interních informací.

Role externího sociálního pracovníka by mohla být podstatnější, pokud by fungovala lépe spolupráce mezi ním a školou, vzájemně by se informovali o minulé

a stávající situaci dítěte alespoň prostřednictvím zpráv a spolupracovali by prostřednictvím např. TU, který bezprostředně konkrétní dítě zná. Externí sociální pracovník a škola by tak mohli: **1) efektivněji a účelněji předcházet RCH dítěte a řešit je;** **2) účinněji narovnávat příležitosti dětem,** které nemají podmínky srovnatelné s ostatními spolužáky, jelikož by škola byla poučená o speciálních potřebách dítěte a mohla by na ně lépe reagovat; **3) zabránit stigmatizaci dítěte,** jeho nálepkování, které mohou vytvářet samotní učitelé a nevědomě je přenášet na děti, a to informováním zaměstnanců školy o situaci a potřebách dítěte.

#### 3.4.5.2 Interní sociální pracovník

*„Potenciálního interního sociálního pracovníka jsem neumístila nahoru, protože tuto roli neznám a nedokážu si přestavit, jaké má zodpovědnosti a co by měl v dané třídě dělat, mám nějaké ideje, ale ne konkrétní.“ (škola 3) „Byť jsem byl o potenciální funkci těchto pozic stručně informován, (...) na naší škole nejsou a zatím si nedokážu přesně představit, jak konkrétně by se podíleli na této agendě školy. (...) Nedával bych jim nějakou důležitost právě kvůli mé neznalosti možností jejich role.“ (rodina 1) „Nevím, co bych mohl přesně od sociálního pracovníka ve škole čekat, protože jsem se s tím nikde nesetkal.“ (škola 2) „Asi bych se musela více zamyslet i vzhledem k tomu, že to reálně moc nefunguje.“ (sociální práce 1)*

Někteří respondenti si nedokázali představit, jakou funkci by měl interní sociální pracovník ve škole zastávat a jaká by byla jeho přidaná hodnota, a proto mu nedali v hierarchii rolí významnou pozici.

*„Kdyby byl, (...) udělala bych z něj dvojici k tomu metodikovi, příp. výchovnému poradci, ti by ho tak pěkně jako úkolovali.“ (škola 1) „Je pro mě otázka provázanosti s tím sociálním pedagogem, je to jinačí, ale v něčem se to potkává, tím pádem by se mohl dostat možná na úroveň metodika prevence do těch prvních pěti pozic. (...)“*



*Nemám zkušenost v tom systému, tak to úplně nedokážu zachytit, asi by hodně záleželo na tom, jak by byl (...) zkompetentněný pro tu práci ve školním prostředí, která je hodně specifická, (...) je otázka, jak by se v tom systému vlastně chovali.“ (škola 2)*  
*„Na stejnou roveň vedle externího sociálního pracovníka.“ (rodina 3)* *„Jsem všemi deseti pro, aby taková role vznikla, kde pro to můžu podepsat petici? Dala jsem ho nahoru a vystrčila trochu bokem, protože prostě v systémech škol, které znám neexistuje, ale když jsem si představila fungování celého toho systému rolí, úplně mi tam seděl.“ (sociální práce 3)*

Někteří respondenti by internímu sociálnímu pracovníkovi dali místo mezi odborníky na předních pozicích, měl by být jejich posilou a rovnoprávným členem ve ŠPP. Jeden respondent považoval roli interního sociálního pracovníka a sociálního pedagoga za podobnou a pohrával si s myšlenkou, zda by tyto pozice měly splynout v jednu. Současně zpochybňoval aktuální kompetence běžného sociálního pracovníka pro práci ve školním prostředí, pro které by musel být speciálně vzděláván.

*„Potenciální interní sociální pracovník na škole mě nadchl a byla bych pro, aby na školách opravdu fungoval, konečně by se vymazal pocit nespolupráce školy a dalších institucí.“ (sociální práce 3)* *„Na těch základních školách by asi fungovat měl, měl by být asi pojítko (...) mezi dalšími rolemi a dívat se z co nejmíň subjektivního pohledu. (...) Měl by poskytovat třídním učitelům, rodičům a žákům dostatečný support. Jednou za čas by měl mít setkání s třídním učitelem a tam si probrat potřeby žáků a rodičů a třídního učitele.“ (rodina 3)* *„Mně přijde, že tam hodně chybí, třeba my často děti odkazujeme na školní psychology, výchovné poradce, metodiky prevence, že se jim můžou svěřit, že některé věci můžou řešit na OSPOD. Spolupráce s OSPOD a školou je hodně malá, funkce interního sociálního pracovníka by ji měla propojovat, mohl by nějakým způsobem být opravdu pro ty děti, kde rodiče příliš nespolupracují, nefungují. Rodiče jsou různí, tak pro ty případy, kdy to nefunguje, by byl vhodný, (...) jakýsi*

*moderátor, neloboval by za potřeby školy, ale i za potřeby dalších pohledů. Když fakt dítě smrdí, je zanedbávané, pak je z velké pravděpodobnosti i šikanované. Ted' je to nastavené tak, že třídní učitel nemá možnost pracovat s rodinou, interní sociální pracovník by měl mít více kompetencí, (...) dovedností pro práci s rodinou, v ideálním případě i třídním učitelem. Pokud by byl i více opravdu propojen s OSPOD, tak jsou i v takovém případě donucovací prostředky pro rodiče, které by dítě opravdu zanedbávali, dítě pak trpí a nemůže za to. Vzhledem k předchozí odpovědi, kdy jsem říkala, že škola nespolupracuje s rodinou, by mi přišlo fajn, kdyby to nějak mohl ten sociální pracovník zařizovat, aby to fungovalo a pomohli si, ne na sebe házeli, kdo co má dělat, kdo je neschopný a tak, což jakoukoli prevenci akorát zhoršuje.“ (sociální práce 1) „Externí by v případě existence interního měl akorát usnadňovanou komunikaci se školou, protože nyní je to tak, že škola s ním málo komunikuje, nedodává mu veškeré podklady, (...) možná by více rozuměl všem zájmům a nebral by v potaz pouze zájmy školy, (...) určitě by to pomohlo všem stranám.“ (sociální práce 2)*

Interní sociální pracovník by si mohl napsat na svou pracovní a vizitku **motto „Propojuju světy!“** (sociální práce 2) a pravděpodobně by tak vystihl svůj významný přínos ve školním prostředí. Může propojovat světy: **1) uvnitř školy:** žák – TU – ostatní pedagogové – ŠPP – vedení školy a **2) vně školy:** škola – rodina – sociální práce (OSPOD).

Všem těmto světům by měl: **1)** umět poskytovat žádoucí odbornou a praktickou podporu prevence a řešení RCH; **2)** zastávat objektivní roli, která se dívá na problematiku z různých úhlů pohledu; **3)** dokázat identifikovat potřeby a možnosti různých zúčastněných; neřešit skutečnost jen v zájmu školy, rodiny nebo OSPOD; **4)** usnadnit komunikaci školy s OSPOD; **5)** usnadnit rodině spolupráci se školou i OSPOD; **6)** dokázat reagovat více individuálně na současnou situaci.

*„Jeho přidaná hodnota by byla, že by dělal papíry.“ (škola 1) „Představuju si, že by pracovali s nějakou skupinou žáků, která je nějak sociálně problematická, nebo má nějaké sociální problémy, (...) v těchto komunitách bývá ten výskyt toho chování, ať už na straně agresorů nebo té oběti, zvýšený, takže z toho, co by probíhalo za interakce v té skupině, tak by mohl mít zvýšený záchyt, mohl by s nimi cíleně a vědomě pracovat na přenastavování těch norem, vlastně v kontextu té prevence by to byla selektivní až indikovaná prevence v užším smyslu slova, to co ale dneska neexistuje, (...) mohl být pěkný prostor pro toho interního sociálního pracovníka.“ (škola 2)*

Sociální pracovník ve škole by mohl ŠPP pomoci s administrativou, především ale s odchyťáváním RCH u jedinců a skupin, se kterými by pracoval za účelem osobnostního růstu a podpory zdravých norem ve společnosti a v prostředí školy. Účinně by tak realizoval SPP a IPP s jedinci a skupinami, které ji potřebují. Především by ale *„měl by pomáhat, kde je potřeba, (...) měl by chodit na porady, měl by sdělit, že ve 3.A potřebují přidat peníze na obědy, děti nechodí na obědy, to třídní učitel nemusí vědět, nemusí mu to dojít, neměl by učit, děti by k němu měly mít důvěru, školní psycholog má negativní konotaci, můžou se bát.“ (rodina 3) „Něco mezi interním realizátorem prevence a interním sociálním pracovníkem, protože by měl být ve škole s cílem řešit témata okolo prevence a zároveň by neměl být zatěžován dalšími povinnostmi, měl by pracovat s lidmi, ne s papíry, on rozumí dětem, specifickým potřebám jednotlivců, všemožným poruchám, postižením, ale i systému rodiny a především podpůrnému systému a návazným službám, kam může rodinu s dětmi odkazovat, mohl by znamenat významnou podporu pro rodiče s dětmi, ale i pro třídní učitele, kteří si často nevědí rady, co mají dělat, když se na ně někdo obrátí s prosbou o pomoc.“ (sociální práce 2) „Tím že neučí, mohl by být pro děti zajímavý, nemusela by tam být taková obava z toho, že se to někde zvrtné, že se mu to vrátí.“ (škola 1) „Potřeboval by adekvátní vzdělávání a průběžnou podporu.“ (sociální práce 2) „Věděl*

*by co a jak s jednotlivcem i skupinou, byl by tam pro ně, mohli by v něj mít větší důvěru, šly by různé rizikové jevy podchytit v počátku a nečekat až už je vlastně docela pozdě.“*

(sociální práce 3)

Výsadou sociálního pracovníka ve škole by mělo být úzké zaměření na **podporu klimatu školního prostředí prostřednictvím výchovné a preventivní aktivity**, nikoli prostřednictvím vzdělávání. Mohl by se tak soustředit na vytváření a průběžné upravování strategií sloužících k posilování pozitivní a kooperativní atmosféře ve školním prostředí a vědomě ji ovlivňovat. Zároveň by se snadněji dostal k informacím, které se dějí mimo výuku a dohled pedagogů, mohl by tak lépe podchytit RCH v jeho počátku a účinněji na něj reagovat. Osvobození od vzdělávání, a tak i udělování známek a poznámek, může vést k větší důvěře žáků, kteří se mu mohou snadněji svěřit s případným trápením, otevřeněji mohou spolupracovat na řešení RCH a vědí, že se jim to nepromítne na známkách. V našem státě přetrvává negativní konotace s profesí psychologa, tedy i ŠP, popř. psychologa v PPP. Sociální pracovník ve škole by mohl vzbuzovat jinou představu, protože jeho funkce není zatížená předsudky.

**Pro dobré vykonávání své práce potřebuje:** 1) kompetence pro práci s jednotlivcem, skupinou, TU, rodiči a externími sociálními pracovníky; 2) odbornou znalost problematiky RCH a nástrojů k jeho předcházení a ovlivňování; 3) orientaci ve školním prostředí, v rodinném systému a v systému podpory a spolupráce dalších institucí; 4) průběžný rozvoj v odbornostech a dovednostech; 5) aktualizaci funkčních metod sběrem a aplikací dobré praxe; 6) nebýt zatěžován dalšími povinnostmi pedagogických pracovníků; 7) potvrzení významnosti role vedením školy a pedagogy, aby mohl účinně ve spolupráci s TU a dalšími pedagogy dosahovat efektivní prevence RCH a podpory zdravého klimatu školy; 8) možnost využití donucovacích prostředků (ve spolupráci s externím sociálním pracovníkem) vůči nefunkčním

a nespolupracujícím rodinám, které školám a především TU chybí; 9) uvědomění okolí, že je zde pro jejich podporu a pomoc, nikoli pro to, aby znepříjemňoval vykonávání jejich rolí a vytvářel kompetitivní atmosféru.

#### 3.4.6 Úkol 6: Vědomá a nevědomá spolupráce rolí

Úkolem číslo šest bylo získat od respondenta informaci o tom, jaké role a jak při prevenci školního šikanování vědomě či nevědomě spolupracují, přičemž spolupráci popisoval prostřednictvím vizualizace ve své hierarchii rolí.

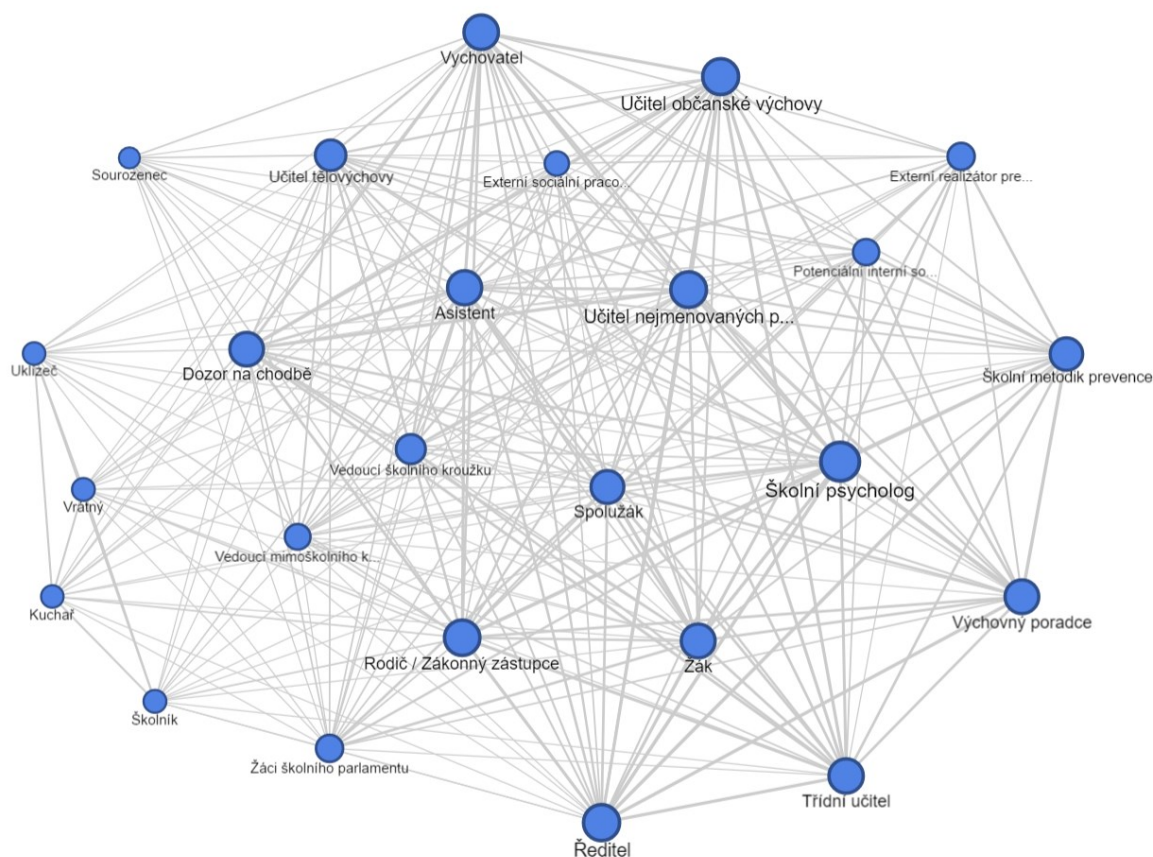
Každý respondent fixami zaznačil ve vlastní hierarchii rolí, které role spolu reálně vědomě či nevědomě spolupracují na prevenci šikany. Získala jsem tak devět jednotlivých pohledů respondentů na spolupráci mezi rolemi, které jsem spojila do jednoho přehledového diagramu (viz obr. 8).

Jednotlivé kruhy s popisky rolí označují každou roli, kterou respondenti v úvahách o spolupráci zvažovali. Čím je kruh dané role větší, tím vícekrát respondenti roli označili jako jednu ze spolupracujících. Vždy mezi dvěma kruhy jsou čáry, které znázorňují, které dvě role alespoň jeden respondent označil za spolupracující. Šířka čáry je určena počtem respondentů, kteří daný vztah označili.

Respondenti v souhrnu zvolili spolupráci každé role s jinou rolí vždy alespoň jednou. Nejčastěji uváděli ŠP, rodiče a ředitele. Nejméně pak sourozence, uklízeče, vrátného a školníka.

Překvapivě nízkou míru spolupráce získal externí realizátor prevence coby odborník na prevenci šikany možná z toho důvodu, že se setkává pouze s několika rolemi ve škole. Respondenti jej nevnímají jako spolupracujícího nebo na něj v úvahách zapomněli.

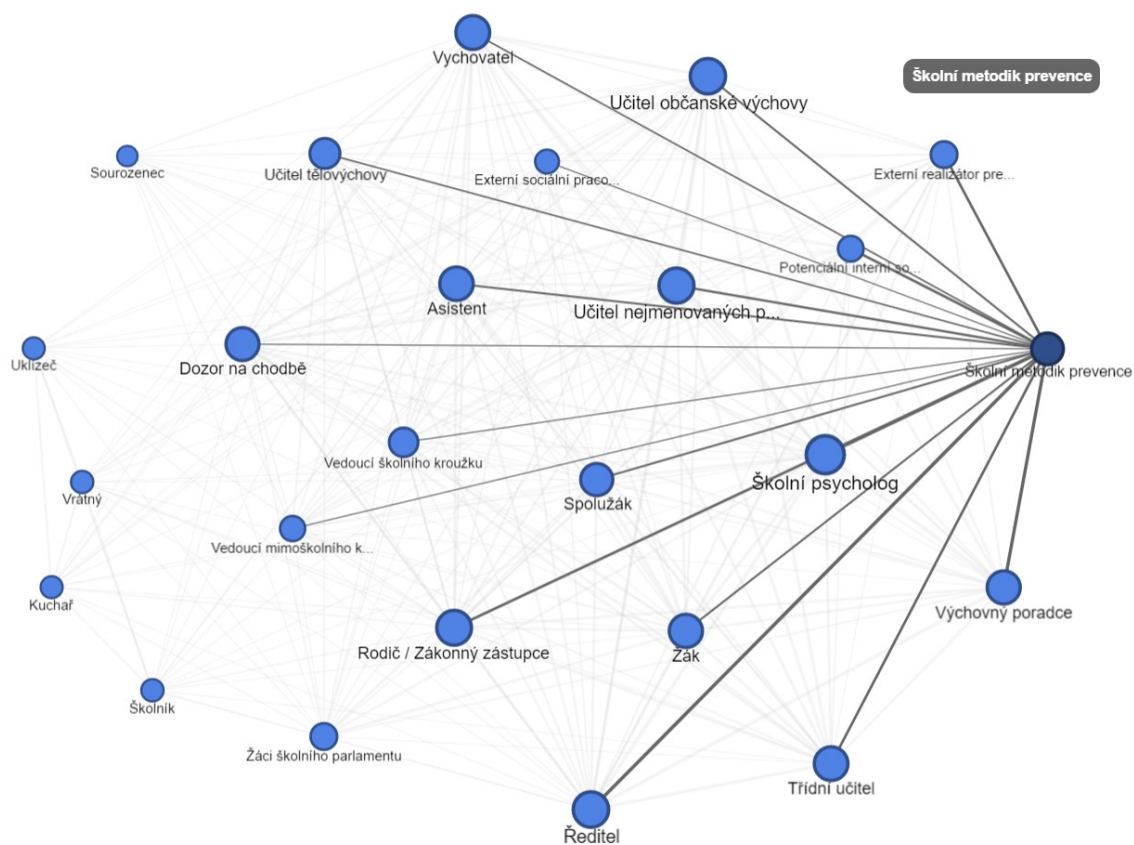
Obr. 8: Spolupráce rolí na prevenci šikany – všichni



Níže jsem vytvořila čtyři samostatné diagramy k vybraným rolím, se kterými pracuji i v dalších částech šetření: ŠMP (obr. 9), rodič / zákonný zástupce (obr. 10), externí sociální pracovník (obr. 11) a interní sociální pracovník (viz obr. 12). Diagramy jsou shodné s obr. 8 a navíc jsou v nich zvýrazněny tmavou čarou spoje definující konkrétní spolupráci dané role s další rolí. Diagramy zbývajících rolí jsou ve stejném formátu k zobrazení na tomto odkazu: <https://goo.gl/nJEfcU>

ŠMP coby garant PPRCH ve škole byl mnohokrát označen jako jedna z rolí, která spolupracuje s někým dalším při prevenci šikany. Množství označení je podobné jako u vychovatele, učitele občanské výchovy, asistenta, učitele nejmenovaných předmětů, dozoru na chodbě, spolužáka, žáka, VP a TU. Více označení získali ŠP, rodič a ředitel. Ani jednou nebyl propojen se sourozencem, uklízečem, vrátným, kuchařem, školníkem a žáky školního parlamentu, přestože tyto role byly propojeny s několika dalšími rolemi. Vzhledem k tomu, že ŠMP je stěžejní řídicí role v PPRCH, mohli bychom očekávat, že ve výsledcích bude jako jedna z nejpodstatnějších rolí. Získaná data mohou být ovlivněna různými skutečnostmi, např. v kapitole 3.4.3 uváděnou nespokojeností respondentů: **1)** s aktuálním fungováním role ŠMP; **2)** s nositeli role ŠMP, kteří často nemají odborné a osobnostní předpoklady k jejímu výkonu; **3)** se systémovou podporou role ŠMP; **4)** s příliš systémovým uchopením role; nebo na něj respondenti zapomněli.

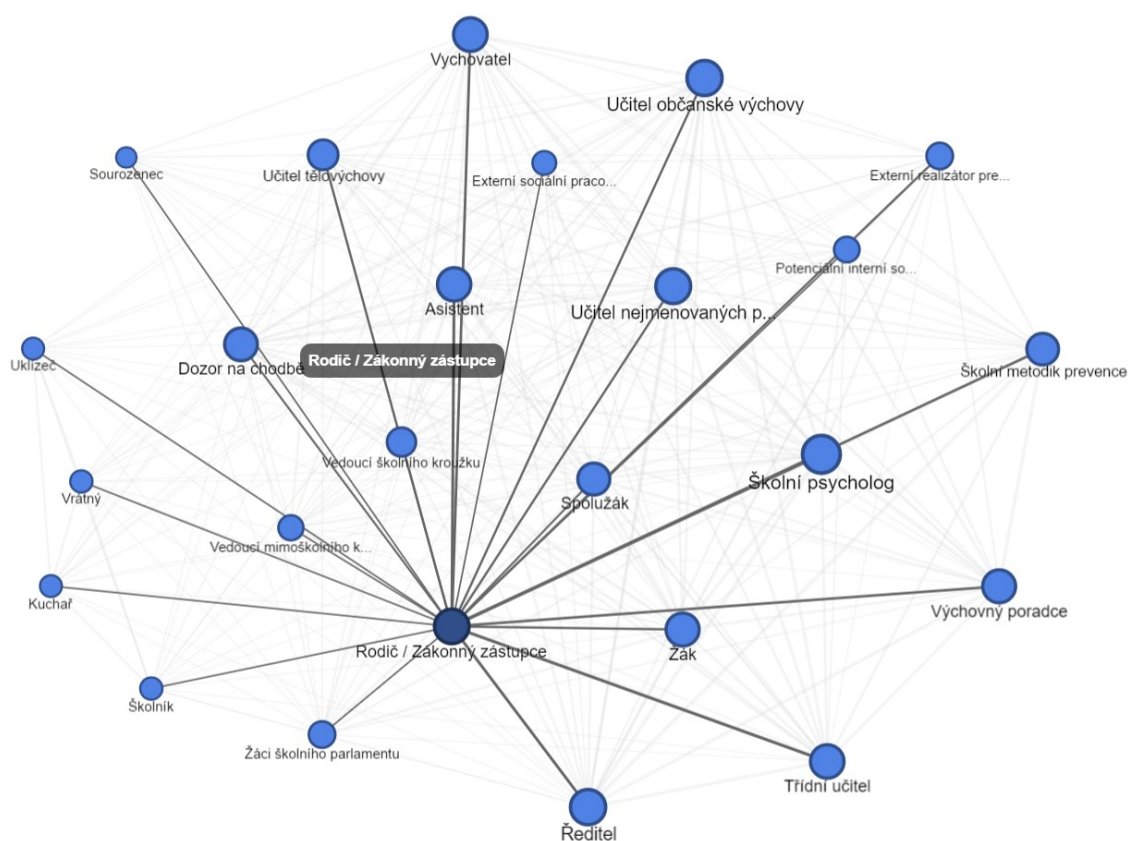
Obr. 9: Spolupráce rolí na prevenci šikany – školní metodik prevence





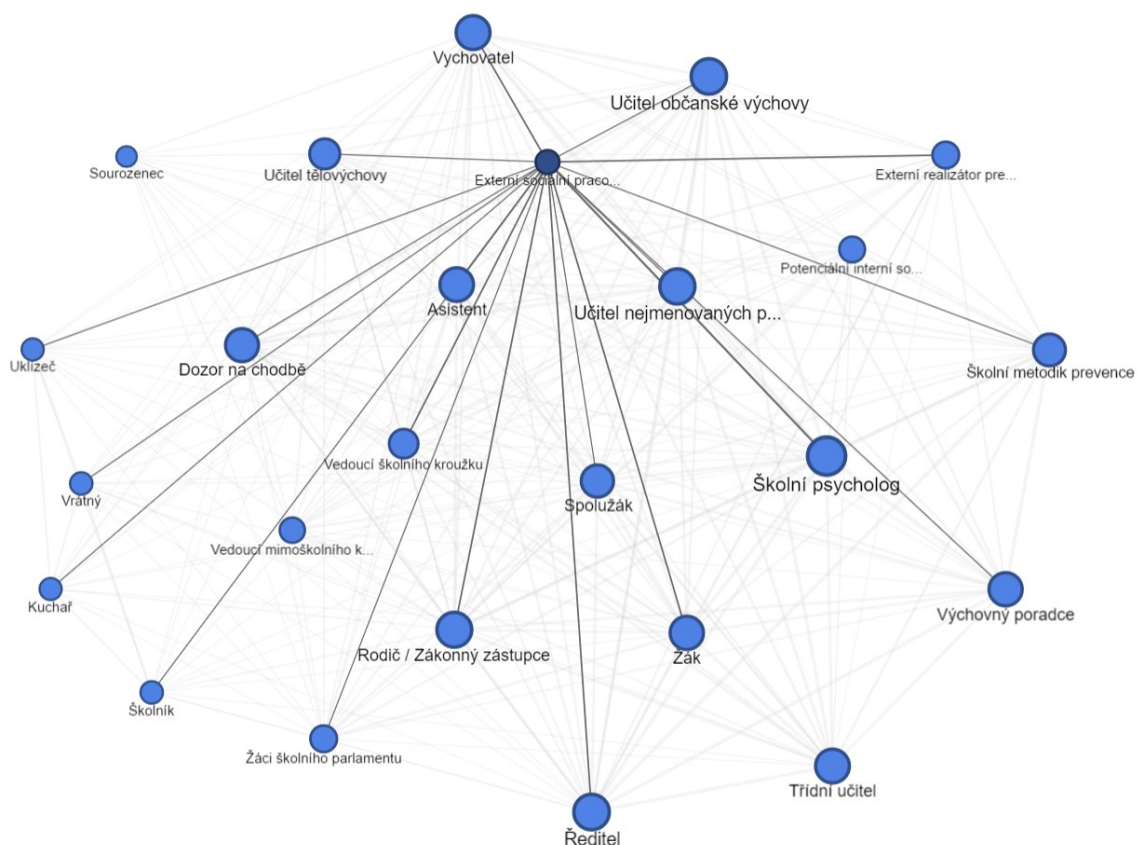
Respondenti označili spolupráci rodiče s každou z dalších rolí vždy alespoň jednou. Rodič tak získal výsadní postavení a spolu se ŠP a ředitelem jeden z největších kruhů v diagramu vůbec. Výstupy diagramu tak potvrzují myšlenku v kapitole 3.4.4, že rodič je základním kamenem PPRCH svého dítěte nejen v mimoškolní výchově, ale i ve spolupráci s klíčovými rolemi ve školním prostředí.

Obr. 10: Spolupráce rolí na prevenci šikany – rodič / zákonný zástupce



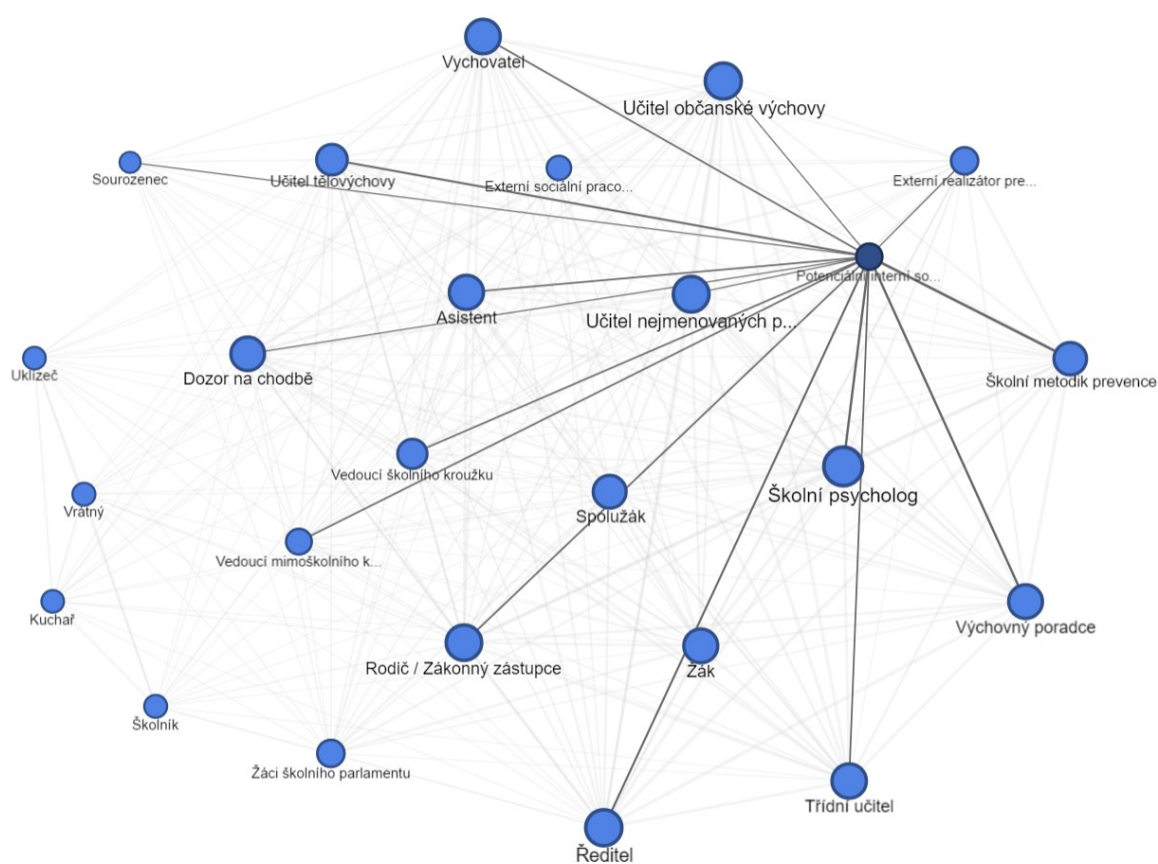
Externího sociálního pracovníka respondenti propojili alespoň jednou s většinou rolí, ani jednou jej však nepropojili se sourozencem a TU. Především nepropojení s TU odkazuje na výstupy z kapitoly 3.4.5, kde respondenti vnímají jeho spolupráci se školou za nedostačující.

Obr. 11: Spolupráce rolí na prevenci šikany – externí sociální pracovník



Interní sociální pracovník má ve svém diagramu celkově málo propojení s dalšími rolemi a vysloužil si tak malý kruh míry spolupráce. Většina respondentů během plnění úkolu komentovala, že danou roli ve školním prostředí nezná, a vzhledem k tomu, že se vyjadřuje k reálné spolupráci rolí, nezařazovala jej do úvah. Nelze vyloučit, že diagram odráží aktuální stav role v českém prostředí.

Obr. 12: Spolupráce rolí na prevenci šikany – interní sociální pracovník



### 3.4.7 Úkol 7: Možnosti větší spolupráce rolí

Úkolem číslo sedm bylo získat od respondenta představu o tom, zda by mohly nějaké role více spolupracovat a v případě, že ano, jaké a jak.

Respondenti uvažovali v rovině spolupráce rolí mezi sebou a v rovině spolupráce na PPRCH. Z následujícího přehledu získaného z kompletace odpovědí respondentů vyplývá, že by úžeji, intenzivněji a vědoměji měly spolupracovat na PP školního šikanování a mezi sebou všechny role, které měli respondenti k dispozici při rozhovoru, včetně provozních zaměstnanců školy. Jako podstatné vnímám posilování **vědomé práce se svou rolí a jejími možnostmi**, nikoli jen povinnostmi, které může pomoci zkvalitňovat PP školního šikanování, *„ředitel by to měl řídit, měl by to mít pod dohledem, měl by jednotlivým rolím vysvětlit, co a jak.“* (rodina 3) Za znepokojující považují, že i nositelé rolí, kteří vědí a mohou z principu své pozice na prevenci a osobnostně-sociálním rozvoji spolupracovat, na ní nespolupracují a znemožňují efektivní práci ostatním nositelům rolí. Jako možný propojovací a uschopňující článek pro jednotlivé role vnímám interního sociálního pracovníka (viz kapitola 3.4.5.2).

Spolupracovat by měly **všechny role**, jelikož **každý by si vždy a všude za všech okolností měl alespoň všímat** toho, co se děje, a odchytil případné RCH, ne-li přímo rozvíjet potřebné kompetence žáka: *„V podstatě všechny, každý by mohl více informovat třídního učitele, třídní učitel by mohl intenzivněji pracovat se třídou, školní metodik prevence by mohl lépe odborně provázet třídního učitele, rodiče by měli podporovat třídního učitele a monitorovat své dítě, popř. i jeho spolužáky, ředitel by měl dávat podporu a klást důraz na tuto problematiku, učitel občanky by mohl dělat ne jen vědomostní osvětu, ale i postojoyou, žáci školního parlamentu by mohli upozorňovat na nedostatky v atmosféře školy, inspirovat se návštěvami na jiných školách a pokoušet se měnit věci zdola, dozor na chodbě by měl hlásit, pokud vidí něco*

*nekalého, stejně tak čtyři role nejniž, tedy školník, vrátný, uklízeč a kuchař by měli znát možnosti, jakými můžou chránit děti, asistent by neměl být na mobilu, ale měl by se věnovat opravdu přidělenému dítěti, popř. dětem, učitel tělocviku by neměl šikanovat své žáky, ale měl by je podporovat, ukazovat jejich kvality, rozhazovat síly, dělat méně soutěžních disciplín ukazujících na nedostatky konkrétních jedinců.“ (sociální práce 3)*

#### 3.4.7.1 Uvnitř školy

*„Mělo by se více využívat toho, aby se **žáci** více podíleli na vytváření klimatu školy, neděje se to, přitom to zní samozřejmě. (...) Chybí propojení, navázání klimatu třídy s klimatem školy, ze kterého klima třídy vychází.“ (sociální práce 1)*

**ŠPP A SOUVISEJÍCÍ ROLE:** *„Více by mohli spolupracovat **školní metodik prevence, rodič, školní psycholog, výchovný poradce.**“ (rodina 3) „Nejvíce **třídní učitel, výchovný poradce a metodik prevence.** V další vlně asi **ředitel**, ten tam vytváří bezpečné podmínky, atmosféru ve škole. A **učitelé** vzájemně.“ (škola 1) „Určitě by se mohl posílit ten sběr k metodikovi, byť mám už pocit, že to docela naběhnuté je v těch školách. (škola 2) „V ideálním případě, ale neděje se to, by měli spolupracovat učitelé nejmenovaných předmětů primárně s třídním učitelem a s metodikem, a to z toho důvodu, pokud se bavíme o dětech na druhém stupni, tak tam se často stává, že každý učitel má vlastně jinak nastavenou komunikaci s dětmi, jinak nastavená pravidla, normy v dané hodině, u dětí je pak větší riziko vzniku různých konfliktů, a i pokud spolu jednotlivé složky nekomunikují, neřeknou si, že jim to ve třídě nejde, nefunguje jim to, tak se může stát, že tam může být čtyři roky šikana a nikdo si toho nevšimnul. Takže tyhle tři složky by se jednou za čas měly potkat, posdílet, co v dané třídě funguje, nefunguje, jací tam jsou riziková jedinci, a domluvit společný postup u řešení jednotlivých sporů tak, aby žáci jasně věděli od všech učitelů, co je ještě přípustné a co už není přípustné, a taky třídní učitel by měl, pokud se se žáky domluví na nějakých*

*pravidlech ve třídě, s metodikem a ostatními učiteli konzultovat pravidla, aby ta stejná pravidla chování ve všech hodinách dodržovali.*“ (škola 3) „**Potenciální interní sociální pracovník** ve vazbě **se sociálním pedagogem**, kdyby byl (respondent přidal lísteček s jeho rolí), tak tihle by určitě taky měli velký potenciál v systému nějak intervenovat.“ (škola 2)

**ROLE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ:** „**Učitelé**, většinou si jdou jen odučit to svoje a málokdy si všímají těch vztahů, které tam probíhají určitě i během hodiny.“ (rodina 2) „**Učitelé a vychovatelé**, ti by mohli více spolupracovat, je tam nyní velká propast.“ (sociální práce 1) „Samozřejmě **vychovatelé** v družinách, to je taky velmi promrhaný potenciál, stejně tak ti **vedoucí školních i mimoškolních kroužků** jednoznačně. (...) **Asistent** v prevenci tak trochu stojí bokem, byť někdy už je zapojený, je to hodně různý, podle těch lidí.“ (škola 2) „**Dozor na chodbě** může včas odhalit jakékoli negativní tlaky, nepěkné vyjadřování se ke spolužákům atp. Zároveň mám pocit, že dozor na chodbě stále žije v představě, že má žáky okřiknout, namísto toho, aby pozoroval, co se děje a pak zakročil už s konkrétními kroky, které by podpořili zároveň i rozvoj všech žáků.“ (sociální práce 2) **Učitel tělovýchovy** by měl podle výpovědí různých respondentů významný potenciál pracovat na PP školního šikanování: „*Určitě je tady velký prostor pro ty učitele tělovýchovy, vnímám to teda jako velkou černou díru.*“ (škola 2) „**Učitel tělovýchovy** má skvělý potenciál, aby pracoval se skupinou žáků, aby je rozvíjel v mnoha dovednostech – slušnost, respekt, práce s chybou, pokora, podpora, fair-play a dalších, navíc by mohl být dobrý vzor pro děti, které chodí na různé sportovní kroužky a i tam jsou často trenéři vzorem – ale většinou to tak není, většinou si učitel tělocviku plní jen tu svou, ponižuje ty, kteří něco neumí, poukazuje na jejich nedostatky, že *je to přeci jen kotrmelec*, a nakonec ti stejní žáci jsou poslední ve výběru na kapitány, tak stačí, když ve tváři ukáže, co si o tom myslí a ostatní žáci už mají jasno, že je v pořádku se mu smát, pokud je uvědomělejší učitel, tak dokonce dělá to, že ti

*kterí jsou vždy mezi posledními ve výběru podle kapitánů, tak na ně ukáže a oni jsou tentokrát kapitáni – skvělé, ukázal na ně rovnou a spolužákům je vše jasné, když může učitel, mohou i oni. Škoda jeho potenciálu.“ (sociální práce 2) „Učitel tělocviku by měl, ale často to nedělá, je kámoš, má výhodu, že mu žáci důvěřují, ale nedělá to.“ (rodina 3)*

**PROVOZNÍ ROLE ŠKOLY:** *„Ještě by mohli více spolupracovat uklízeč, školník, kuchař a vrátný, kteří by měli spolupracovat s ředitelem a s naší třídní paní učitelkou, a to z toho důvodu, že třeba uklízeč může nacházet nějaké rozbité věci žáka, nebo může najít rozsypané věci, školník, to je to samé v bledě modrém, jakmile se mu bude zdát, že je vše házené na jednoho žáka, že on je viník, tak by to měl řešit s ředitelem, a i kuchař a vrátný by se měli podílet na tom, že to prostředí tam jako není šikanózní, a jakmile se tam něco děje, tak předávat informaci vedení, třídnímu učiteli, případně kdyby fungoval školní metodik prevence, tak jemu.“ (rodina 1) „Mohli by, není to v jejich náplni, ale vůbec nevědí, že by mohli, na některých školách se to snad děje přirozeně, že hlásí vrátný, školník, uklízeč, kuchař.“ (rodina 3) „Teoreticky prostě ten vrátný, uklízeč, školník, kuchař můžou zjistit, že je něco v nepořádku, např. svačiny v koši v jedné třídě, (...) takže jako posílit by se to mohlo.“ (škola 2)*

#### 3.4.7.2 Vně školy

*„Rodina se školou.“ (rodina 2) „S rodiči, což na jednu stranu je o otevřenosti tomu, co přichází, a zároveň směrem k těm rodičům o větší edukaci.“ (škola 2) „Rodiče by měli být na úrovni vedení školy, jsou to další dospělí lidi, ty děti aspoň jsou z obliga, spolupráce vypadá jinak.“ (sociální práce 1)*

*„Sourozenci by mohli více zavzít, ale je to podle toho, jak si to nastaví v té rodině.“ (škola 2)*

**Externí sociální pracovník se školou:** *„OSPOD by mohl něco zachytit, ale většinou jedná obráceně, chce, aby mu škola hlásila, co se tam děje, ale úplně sami nic nesdělují,*

*není to obousměrná komunikace, když mají jako případ dítěte, který je ze školy, tak se ptají, co se tam děje, ale pak zpátky informaci nepošlou, neřeknou, jednak nemohou, (...) už ze zákona o ochraně osobních údajů, ale bylo by dobrý, kdyby se to nastavilo nějak jinak. (...) OSPOD by mohl mít obousměrnější tok informací, neměl by jen vyslýchat, ale také pomoci škole.“ (rodina 2)*

*„U **externí realizátorů prevence** mi přijde vůbec, že by měli ideálně spolupracovat s vedením, se třídou, pak ale i se **všemi učiteli**, kteří vstupují do třídy, pak učitelé přijdou a během minut zničí práci lektorů, se žáky umí spolupracovat, s klimatem třídy, ale chybí propojení, navázání s klimatem školy, ze kterého klima třídy vychází...“ (sociální práce 1)*

*„Pro mě má velký potenciál posílení spolupráce s těmi externími realizátory.“ (škola 2)*

*„Vnímám ho jako důležitý článek v celém řetězci, ale myslím, že by měl být více podporován – popř. z něj udělán interní realizátor prevence, který nemá na starost i učení, protože s tím to nejde sloučit, už kvůli vztahování se k žákům, popř. více financí na ně, nebo dokonce možná více povinnosti školy, aby s někým takovým spolupracovala a netvrdila, že oni to nepotřebují, protože u nich šikana není – to je nejhorší, pokud to škola říká, pak to jen přehlíží, nevidí, nechce vidět, tam se musí mít žáci i rodiče špatně, určitě i motivovaní učitelé, jestli tam ještě jsou, ale ostatní učitelé asi ne, však oni často tu nežádoucí atmosféru ve škole podporují.“ (sociální práce 2)*



### 3.4.8 Úkol 8: Doplnění odpovědí, doplnění myšlenek

Úkolem číslo osm A bylo získat od respondenta případné doplnění na některou ze svých předchozích odpovědí. Úkolem číslo osm B bylo získat od respondenta další myšlenky k tématu, které mu v průběhu rozhovoru mohly vyvstávat v hlavě.

Přepisy závěrečných slov respondentů uvedené v závěru této kapitoly obsahují několik potvrzení dříve zmíněného, dále pak pozastavení nad složitostí celého systému prevence šikany a několik nových myšlenek a otázek, které nastiňují zde:

Přiblížit se **ideálnímu stavu prevence šikany** je náročný úkol, na kterém se musí podílet všechny role vypsané na lístečkách používaných při rozhovorech. Prevenci a zdravé klima ve škole nelze zajišťovat pouze jednou, k tomu určenou rolí, popř. skupinou rolí (které by současně ideálně nemělo být vedení školy). Nositelé těchto rolí se mají věnovat strategické, jasně řídicí a odborné složce a vysvětlovat možnosti působení v prevenci dalším nositelům rolí v rámci jejich specifických pozic. Je ale třeba, aby s nimi spolupracovali ostatní pedagogové, vedení školy, rodiče a v důsledku i žáci a aby společnými silami ve třídě a v celé škole nastavovali žádoucí normy. Je nezbytné, aby vedení školy otevřelo reálnou možnost dalším rolím podílet se na nastavování chodu školy. Pouze pokud je celková atmosféra školy kooperativní a otevřená, pak se mohou podobnému stavu přibližovat i jednotlivé třídy. Opačná cesta je méně pravděpodobná. Úvahy odborné sféry by měly být upřeny na prevenci šikany jako na základ prevence ostatních forem RCH a na přiměřenou finanční podporu.

Obrovské množství rolí, které by měly spolupracovat na prevenci šikany, znesnadňuje vzájemnou soudržnost. Jednak všichni nositelé možná nemají stejný záměr nebo možná jen tomu záměru nerozumí, a i kdyby jim o stejný záměr šlo, nenaplňují jej stejnými a často ani podobnými postupy. Zároveň je mnoho rolí, které prevenci přispět mohou, ale jen minimum z nich to ví, a ještě méně z nich tak činí. Každý

za sebou máme vlastní zážitky, zkušenosti a znalosti, kterými ovlivňuje každý nositel role svůj pozitivní či negativní dopad na klima školního prostředí. Na druhém stupni ZŠ vstupují do jedné třídy různí učitelé s různými pravidly, což může v žácích způsobovat nedostatečnou orientaci v normách a v tom, co je podstatné obecně, a co pouze u některého z vyučujících. Je tedy otázka, jak docílit efektivní spolupráce pro účelnou prevenci a pomyslně umístit všechny role na lístečkách v hierarchii na stejnou pozici. Cestou ke zvýšení efektivity PP šikany může být: **1)** jasné a důsledné označování nežádoucího jednání právě za nežádoucí ze strany všech zúčastněných rolí; **2)** aktivní monitorování potenciálních znaků RCH a jejich brzké hlášení pro tento účel určeným rolím; **3)** včasné podchycení RCH odbornými rolemi PP; **4)** zvědomění, že PP šikany je základním kamenem pro velký systém PPRCH. **Interní sociální pracovník** by mohl představovat řešení administrativní činnosti spojené s PPRCH a také nedostatek prostoru a kompetencí k realizaci PPRCH pedagogickými pracovníky. Současně by nebyl zatěžován jinou agendou, kterou jsou zatíženi pedagogičtí pracovníci.

**Třídní učitel** je ve své roli zavalen všemi svými povinnostmi (např. výuka, administrativa, práce s dětmi, rodiči, kolegy, vedením) a často nemá od ostatních zastání. Prevence RCH stojí běžně na něm, a pokud situaci nezachytí on, může se RCH rozvíjet. Je zřejmé, že se TU nemůže vždy všem aktivitám věnovat naplno a že u něj bude převládat soustředění na poměrně jasné vymezenou výukovou složku, a to na úkor nejisté a proměnlivé práci s dalšími rolemi. Zasloužil by si tak větší průběžnou odbornou a praktickou podporu.

**Externí realizátor prevence** může do školy přinést svěží vítr také svým odlišným přístupem, jednáním a využíváním aktuálních trendů a metod, jiným pohledem na dění uvnitř školy, může nastavovat zrcadlo vedení a pedagogům, měl by umět provázet TU jinými postupy spolupráce a komunikace se žáky a poskytovat podněty z dobré praxe jiných škol, kam vstupuje. Často se žáky poprvé otevírá témata týkající se úvah

o klimatu třídy a vztazích mezi žáky a žáky a učiteli a pomáhá nastavovat bezpečnou a otevřenou atmosféru, aby vědomé ovlivňování atmosféry ve třídě neskončilo spolu s jeho programy. Aby svou funkci mohl dobře a efektivně naplňovat, měl by být vysoce kvalifikovaný – měl by rozumět sám sobě, svým emocím a reakcím a sám se sebou umět dobře pracovat; měl by umět nekonfliktně komunikovat se žáky, TU, ŠMP, pedagogy, vedením školy a měl by je umět odborně provázet konkrétními situacemi a souvisejícími tématy (např. řešení konfliktů, normy a pravidla, uchopení a vytěžení třídnických hodin), popř. realizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků navazující na konkrétní potřeby dané školy a učitelského sboru.

**Rodič** by měl své dítě umět vidět kriticky, a v případě, že se dítě zachová nežádoucím způsobem, měl by označit jeho chování za nežádoucí, aby i samotné dítě mohlo prvky svého chování rozlišit a pojmenovat. Současně by měl spolupracovat s dalšími rolemi na snížení RCH svého dítěte.

**Žáci** si často neuvědomují, že jejich chování může druhému člověku (i trvale) ublížit a že někdy hraničí se šikanou, a přestože jsou s tím přímo konfrontováni, vnímají ho jako zábavu, humor. Tato skutečnost dělá celou PPRCH více náročnou.

*„Vlastně jsem teď zklamaná nejen z rezortu sociálního, ale i školského, zároveň mi to dává obrovskou naději, že se něco podobného může stát, protože pokrok a změny často na různých polích nejsou žádané, ale věřím, že čas může i toto měnit.“* (sociální práce 2) To, co respondentka pojmenovala v poslední větě rozhovoru, můžeme číst mezi řádky celých rozhovorů všech respondentů, kde zaznívalo zklamání z aktuálního nefungujícího systému PPRCH na úrovni praxe, legislativy i příslušných orgánů, kde se obtížně prosazují změny. Často však respondenti uvažovali v optimistické rovině s představou (jistě) budoucí změny.

**Přepisy rozhovorů:** *„To jak by mohla ideálně fungovat, nebo jak by ideálně měla fungovat, tak to že je celkem komplikovaný úkol a je potřeba, aby skutečně od vedení*

*školy byla jasná zpráva v rámci toho preventivního týmu školy, že je potřeba situace řešit včas, čím dřív, tím líp, a aby to měli nějakým způsobem na vědomí jednotlivé role a aby si uvědomovali důsledky případného šikanózního chování, jak na toho jednoho žáka, tak na celý kolektiv, k čemuž si dokážu představit, že jsou dobrá pravidelná setkání, popř. si zvát na školení externí školitele, které mohou učitelům přinést aktuální trendy a přístupy, aby se jednotlivé role nestarali pouze o své role, ale aby se i oni cítili, že i oni mohou posunout osudy žáků v tom nejlepším slova smyslu.“ (rodina 1) „No, já mám teď v hlavě ty třetáky od nás, že vlastně ty děti si málokdy ovědomují, že to co dělají už hraničí se šikanou, oni se dělají srandu a bude dost těžké jim ukázat, že to nemusí být příjemné, to co se stalo teď tam, tak je tam asi 5-6 kluků, kteří kluka, který je trochu jiný, tak ho neberou mezi sebe, no a děje se tam to, že ten kluk vždycky spíš utíká, protože když ho kontaktují, tak se jich spíš bojí, těch 6 kluků ho obestoupilo, nechtěli ho pustit z kolečka ven, když se o tom dneska bavili, tak oni říkali, že to byla sranda, že jim to přece neřekl, že se mu to nelíbí, on řekl, „já pištěl a pištěl, že chci ven“, oni „my to brali prostě jako srandu“, nemají moc empatii pro tu situaci, jaká tam je. Mně přijde, že možná by bylo dobré, aby učitelé taky více spolupracovali se školním psychologem a nějak učili ty děti to vcítění, jak může být tomu člověku, když je uprostřed kluků, o kterých ví, že ho nemají rádi. No a mluvil jsem vlastně s maminkou toho jednoho kluka, která hrála takovou tu hru „náš kluk, ten by to nikdy v životě neudělal, ten je naopak empatický a má ty děti rád, ten to zvládá“, já „no, ale ten kluk byl ten, kdo říkal, aby si těch 6 kluků stouplo do kroužku a sám to uznal“. Rodiče by si měli přiznat, že to mohl být jejich kluk a pracovat na tom, aby to také uznal a z hlediska výchovy je pro něj lepší, když ho maminka nebo tatínek nebudou bránit, že to vlastně neudělal, že za to může druhý kluk a nechat ho, že si přinese domů poznámku nebo na vysvědčení napsanou nějakou výstrahu, je to lepší, než když ví, že ho rodič furt brání.“ (rodina 2) „Chtěla bych k tomu dodat, že si myslím, že by učitelé neměli být*

*lhostejní, líní, pohodlní, věnovat se pouze své látce, většinou chce jen učit, aby to děti uměly, ale většinou je nic nezajímá, on by měl sledovat, co se děje ve třídě, nemusí to hned hlásit všem z preventivnímu týmu školy, zvát OSPD, externího realizátora, ani třídního učitele, ale mělo by se to zarazit ještě než to začne, jakmile je náznak, tak toho žáka utnout, dát mu najevo, že takhle ne – ne dlouhé vysvětlování, proč se někomu nemůžou posmívat, ale jasně naznačit, že takhle ne, odsoudit to chování, označit to chování za nežádoucí, nebrat si ho o přestávce, pokud to není významně opakované, pak na to upozornit třídního učitele, popř. ostatní učitele, aby pozorovali a včas zasahovali a sdělili informace. Na druhém stupni základní školy by měli být učitelé více synchronní, žáci se neorientují, mají spoustu učitelů, pletou si je, každý chtěl něco jiného, měli jiná pravidla. Učitelé by neměli dávat přepadové písemky, pak jsou si děti o to méně jisté v prostředí, kde už jim třeba ta jistota chybí.“ (rodina 3) „Dojem, že je tam zbytečně moc rolí (výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog), do toho by mohl přijít interní sociální pracovník jako školní sociální pracovník, z určitého pohledu to dává smysl, ale z pohledu spolupráce je to náročné, lidem by mělo jít v mnoha oblastech o to stejné, ale jak tohle zlepšit? Jak zjednodušit nabubřelé vedení a mnohem více přizvat rodiče a žáky? Možná by tohle mohl zastávat sociální pracovník, často jsou ty funkce pro forma, je to byrokratické, napíšíou minimální preventivní program, odpovídají za to papírově.“ (sociální práce 1) „Napadá mě, že třídní učitel toho má hodně, nejen že má učit, ale on dělá i administrativu a pak po něm chceme, aby ještě uměl pracovat s dětmi a rodiči a kolegy a dokázal si to ustát. Mám pocit, že vlastně dobrý třídní učitel by musel být nějaký nadčlověk. Proto by si třídní učitel zasloužil větší podporu, pokud mu ji nedává a neumí dávat školní metodik prevence, opět vnímám potenciál v odborném garantovi tématu přímo na škole, interní sociální pracovník či realizátor prevence. Je spousta potenciálních rolí, které mohou pracovat na rozvoji osobnosti jedince a skupiny a tak předcházet šikaně, ale přesto jich minimum*

*ví, že to může dělat, popř. to reálně dělá. Nejvíce mě v tom rezonuje čtvrtý řádek, kde vnímám obrovský potenciál v intenzivní práci s jednotlivcem a skupinou, který není vytěžen, a moc by se mi líbilo, kdyby to alespoň mohl suplovat nějaký interní sociální pracovník. Vlastně jsem teď zklamaná nejen z rezortu sociálního, ale i školského, zároveň mi to dává obrovskou naději, že se něco podobného může stát, protože pokrok a změny často na různých polích nejsou žádané, ale věřím, že čas může i toto měnit.“*

*(sociální práce 2) „Jenom snad, že je ten systém velký, ale prevence proti šikaně je základ, pak by děti neinklinovali k dalšímu rizikovému chování, mohli by být spokojení tam kde jsou s těmi, kde jsou, mělo by se na tom více vědomě pracovat, možná se zamyslet nad tím, že není nejdůležitější maturita z matematiky nebo podpora více hodin plavání, ale pracovat na té osobnostně sociální výchově, rozvoji jedince, ale to je utopie, stav, který si můžu přát, ale v systému českého školství a za přítomnosti většiny dnešních učitelů to nemůžeme čekat. Prála bych si, aby se to změnilo a vešel se do toho i interní sociální pracovník, mohl by tomu hodně dát, hodně pomoci, byl by tam pro to. Honí se mi teď hlavou naděje.“*

*(sociální práce 3) „Uvědomuju si, jak hrozně moc je toho na tom třídním učiteli, jak to všechno to padá dolů, jak tam nemáme to chapadlo a ne že by to bylo nedůležité, jestliže i kuchařka přehlídne něco, a nebo sama vyvolá, tak pak tam startuje něco, co k tomu může vést taky, takže ve finále by se daly kartičky dát do jedné lajny, protože všichni by měli a můžou a dělají, ať tím, že aktivně něco dělají, nebo nedělají nic, možná jen neinformují, v ideálním stavu by vše bylo v jedné lajně, ať všichni dělají co můžou. Nedá se nastolit ideální stav v čemkoli, jde to nastavit uvědomělostí lidí, aby ji o to taky šlo, aby pochopili záměr, pochopili, proč to dělají, aby viděli smysl a cíl, proč to mají dělat, pokud nejsou líní a nemyslí si, že to udělá za ně někdo jiný. Možná na něj má zase někdo od malinka působit. Nefunguje to tak, že ředitel může působit na lidi nejideálnějc, daleko víc funguje, když se vytvoří nějaké jádro, a to na sebe nabaluje další lidi, a to za mě funguje nejlíp, a úplně nejlíp, když to naopak není*

*úplně ředitelka, je fajn, když se v jisté fázi té sněhové koule tam objeví, nemusí to být ani pozdě, může to být při třetím otočení, ale lidi berou více věci mezi sebou než z vedení, a může to vedení být sebelepší. Takže možná kdyby metodik, kterého by měli vnímat víc jako kolegu, byl základ takové koule, měl na to potenciál, tak by to za mě byl ideální stav, aby jim uměl vysvětlit, proč je to důležité, proč to dělají, co se po nich chce, od něj by to mohli vzít více jako od kolegy. Takže on by potom mohl říct jednotlivým zaměstnancům, jaké jsou jejich role, že např. vrátný může sledovat, zda před školou nebo u skříněk nejsou nějaké rizikové faktory v chování.“ (škola 1) „Účast externího realizátora vidím na všech rovinách – měl by pracovat jednak velmi dobře sám se sebou, pak by měl spolupracovat s ředitelem školy, s metodikem a třídním na té první úrovni, ať už je to z hlediska vzdělávání učitelů v oblasti řešení konfliktů, pravidel, třídnických hodin, pak by mohl mít tu poradenskou činnost, jako ‚máme nějaký problém ve třídě, nevíme, jak ho máme řešit, pojd'te nám pomoci‘, tak tam vidím také jeho důležitou roli. Vidím ho tak, že pokud třídní učitel třeba na škole nemá zastání, nebo neví, jak se třídou pracovat, tak ho vnímám jako čerstvý vzduch a nový pohled na fungování ve třídě nebo celkově škole, protože jak je externí, tak vnímá procesy z úplně z jiného úhlu pohledu oproti těm, kteří jsou ve škole, popř. třídě každý den, týden, tedy často. To mám tedy informační, nový úhel pohledu a i pro ty děti jako první šanci, kdy mohou mluvit poprvé o svých problémech, o svých emocích, a možná i ten externí realizátor dává podněty s tím, je tady něco špatně, je potřeba to řešit, vnímám to tedy na odborné činnosti ve vztahu k jednotlivým rolím na škole jako pomoc a nějaký druh aktuálního odvětrávání emocí a problémů ve vztahu k třídnímu učiteli a samozřejmě ve vztahu k dětem, popř. i k asistentovi. I v tom ideálním případě může být ten, kdo pomůže nastavovat normy fungování ve škole, asi tedy v ideálním případě, možná už tím, jak mluví s učiteli, svým působením, bytím. Vlivů, co ovlivňují vztahy ve třídě je celá řada, když se na to podívám, tak i dozor na chodbě může ovlivňovat*

*stylem komunikace k dětem i to prostředí, klima školy, stejně tak vrátný, kuchař, školník, uklízeč, ať už tím, jak se k dětem chovají, nebo jak se ty děti chovají k nim, za každým vrátným, za každým metodikem je nějaký reálný člověk, který má své vzorce chování, své potřeby, své strachy, a když s tím neumí pracovat, může se to zrcadlit k dětem. Těch vlivů je tolik, že je strašně těžké ty normy ve třídě měnit, i když se to jich zdánlivě bezprostředně nedotýká, zároveň je to těžké, pokud je systém školy nastaven autoritativně, jednotlivé složky spolu nespolupracují, nejsou schopní se mezi sebou dohodnout, tak zákonitě to nemůžeme chtít ani po těch dětech, jsou to tak provázané věci mezi sebou, že třeba nevěřím tomu, že by třída fungovala nějak dobře a ta škola špatně, takový model pravděpodobně nefunguje, to prostě nejde, i když možná výjimka bude. Veškerá podpora by měla jít k dobrým vztahům ve třídě, vše by k tomu mělo směřovat.“ (škola 3)*

### 3.5 Závěry šetření

Rozhovory většinou balancovaly mezi reálným stavem a ideální představou fungování jednotlivých rolí v rámci PP školního šikanování. V případě dalšího zkoumání bych respondenty s otázkami předem seznámila a při rozhovoru bych je nechala vyjádřit se nejprve k ideální představě a následně k reálnému stavu, jelikož by si tak nejprve vytvořili v hlavě fantazijní pojetí tématu a posléze by možná snadněji ukotvili své myšlenky v realitě. V datech získaných z rozhovorů se setkává realita s ideální představou, čímž lze sledovat napětí mezi skutečným a žádoucím stavem, což bych zachovala i do dalšího zkoumání, jelikož fantazijní složka napomáhá odkrývat myšlenky hlouběji a neomezuje respondenta v uvažování o tématu.

Respondent *škola 2* se vyjádřil ve smyslu, že je pro něj „těžké odlišit prevenci, aby se šikana neobjevila, od bodu, kdy už se ve třídě něco děje. (...) Volil jsem klouzavý klíč, kdy osciluju mezi tím, prevence ve smyslu záchyty, že se něco děje, a prevence, jak



*mohu přispět k tomu, aby se vůbec něco dělo.*“ Ostatní respondenti se myšlenkově rovněž pohybovali v obou úrovních prevence: **1)** předcházení RCH především osobnostně-sociálním rozvojem a uschopňováním všech zúčastněných rolí a tvorbou a podporou zdravého klimatu ve třídě a škole; **2)** prevence jako zachycení RCH v jeho počátku. Při navazujícím výzkumu bych se snažila více konkretizovat souvislosti, ve kterých se pohybujeme. Současné respondenty jsem ujistila, že jejich uvažování zapadá do PP školního šikanování a nemusí si vytvářet bariéry, které by je omezovaly v myšlenkách.

Potenciální interní sociální pracovník byl zpočátku pro mnoho respondentů neuchopitelnou rolí v současném nastavení prevence šikany, jelikož jej v něm neznají. Nakonec se k jeho roli většina respondentů vztahovala jako k možné další roli v systému PPRCH. Jejich pojetí role odpovídá i počáteční zarámování role slovem „potenciální“, čímž umožňuje respondentům uvažovat mimo zajetý systém.

V navazujícím šetření bych přidala roli sociálního pedagoga, která je aktuálně námětem diskuze z hlediska definování jeho funkce a zapsání jeho role do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Dále bych zařadila roli speciálního pedagoga, který pracuje s dětmi s nějakým znevýhodněním.

**Úkolem číslo jedna bylo získat od respondentů tzv. *hierarchii rolí* podle míry vědomého či nevědomého zapojení jednotlivých rolí do prevence školní šikany s využitím předepsaných rolí na lístečkách.**

Respondenti před sebe seřadili na lístečkách uvedené role s potenciálním vlivem na PP školního šikanování. Takto viditelná hierarchie rolí vytvořená na počátku rozhovoru ukotvovala respondenta v tématu. Ten se tak po celou dobu rozhovoru vztahoval k záměru mého šetření a neměl tendence myšlenkami unikat mimo sledovanou linku. Při případném rozšiřování šetření bych využila stejný či podobný

vizuální mechanismus a uvažovala bych i o využití dalších vizuálních prvků. Hierarchie rolí jednotlivých respondentů jsem promítla do jedné přehledové tabulky (viz obr. 1). Někteří respondenti uváděli na jednu pozici jednu roli, jiní více, což znesnadňuje vytváření přehledů, ale současně jsem získala více dat pro výstupy šetření, jelikož se respondenti vyjadřovali vždy k více rolím, a nikoli pouze k pěti. Respondenti tak více mezi nimi hledali paralelní a unikátní funkce a souvislosti posilující nebo oslabující efektivitu PP školního šikanování.

**Úkolem číslo dva bylo zjistit, proč respondenti umístili dané role na prvních pět pozic ve své hierarchii rolí.**

Četnost jednotlivých rolí na každé z pěti pozic a na pěti pozicích v součtu jsem znázornila grafy (viz obr. 2–7). Při interpretaci odpovědí jednotlivých respondentů jsem definovala šest kategorií (a další subkategorie uvedené za pomlčkou), ve kterých se respondenti pohybovali se svou argumentací: **1)** blízkost – jako příležitost ovlivňovat, jako příležitost vědět, jako příležitost důvěry; **2)** podpora a uschopňování – žáka, rodiče, ŠMP, TU, ostatních rolí; **3)** odbornost; **4)** atmosféra – ve škole, ve třídě, v rodině; **5)** člověk v roli; **6)** hybná síla – žáka a spolužáka, rodiče, učitele, žáků školního parlamentu, ŠPP, vedení školy. V navazujícím zkoumání bych mohla od stejných, popř. i jiných respondentů získávat jejich úvahy nad těmito kategoriemi v kontextu prevence školního šikanování a ověřit tak křížovou metodou vhodnost vymezení původních odpovědí respondentů do daných kategorií a uváděných subkategorií. Získala bych tak relevantnější interpretaci dat, adekvátnější definování kategorií a subkategorií a doplnění aktuálních výstupů šetření.

**Úkolem číslo tři A bylo od respondentů zjistit, pokud neumístili ŠMP na jednu z prvních pěti pozic, proč jej umístili na danou pozici. Úkolem číslo tři B pak bylo zjistit, kam by respondenti v ideálním stavu ŠMP v hierarchii rolí umístili, jaká by měla být jeho funkce a s kým by měl spolupracovat.**

Respondenti vnímají ŠMP jako systémovou roli odborně tvořící a řídící PPRCH ve spolupráci s dalšími rolemi, přičemž může a nemusí fyzicky pracovat se žáky. Často k tomu však nemá dostatečné odborné zázemí, osobnostní předpoklady a dostatečnou systémovou podporu. Proto by v hierarchii rolí nechali ŠMP tam, kam jej umístili, popř. by jej posunuli výš, pokud by se aktuální stav změnil. Většina respondentů projevovala nespokojenost se současnou praktickou aplikací role.

Úkolem číslo čtyři A bylo zjistit od respondentů, pokud neumístili rodiče / zákonného zástupce na jednu z prvních pěti pozic, proč jej umístili na danou pozici. Úkolem číslo čtyři B pak bylo zjistit, kam by respondenti v ideálním stavu rodiče / zákonného zástupce v hierarchii rolí umístili, jaká by měla být jeho funkce a s kým by měl spolupracovat.

Respondenti se zaměřili na možnost rodiče vychovávat prostřednictvím 1) vzájemného zdravého vztahu a osobnostně-sociálního rozvoje v mimoškolním prostředí během nejrůznějších situací a 2) ve spolupráci se školním prostředím pomocí prevence, zachytu a řešení potenciálního RCH, kde by se rodič měl vyvarovat zneschopňování svého dítěte přílišným řešením jeho potíží ve škole v zájmu své dítěte ochránit, a tím mu případně znemožnit posilování kompetencí a hledání své vlastní hranice a funkční strategie v sociální interakci, jakož i při řešení nepříjemných a krizových situací. Pro zajištění pohody svého dítěte a dalších dětí ve škole může aktivně pomáhat nastavovat zdravé klima ve škole, tím, že se bude podílet na jejím chodu. Respondenti uvažovali o rodiči jako o základním stavebním kamenu pro PP šikany, zároveň však vyjádřili jeho častou nekompetentnost pro výkon své funkce. Respondenti, kteří umístili roli rodiče na první pozici, by ji tam nechali, ti, kteří ji umístili níž, by ji posunuli výš.

Úkolem číslo pět A bylo zjistit od respondentů, pokud neumístili externího sociálního pracovníka a/nebo potenciálního interního sociálního pracovníka na jednu

z prvních pěti pozic, proč jej umístili na danou pozici. Úkolem číslo pět B pak bylo zjistit, kam by respondenti ideálním stavu externího sociálního pracovníka a/nebo potenciálního interního sociálního pracovníka v hierarchii rolí umístili, jaká by měla být jeho funkce, a s kým by měl spolupracovat.

Respondenti se k oběma rolím vyjadřovali zvláště, a především k potenciálnímu internímu sociálnímu pracovníkovi poskytli mnoho dat. Zadání pro respondenty přemýšlet o dvou rolích v jedné otázce vnímám jako nevýhodné, jelikož respondent nemusel uvažovat do takové hloubky, jako kdyby dostal zadání uvažovat pouze o jedné roli a následně o druhé. Zároveň ho vnímám jako výhodné, jelikož respondent současně porovnával obě role a vymezoval je vůči sobě.

**Externího sociálního pracovníka** by respondenti v hierarchii rolí nechali na pozici, kam jej umístili. Vnímali jej obecně spíše mimo samotný systém PP šikany, a to jako součást následné záchranné sítě dětí s RCH, popř. rizikových rodin. V případě zavedení interního sociálního pracovníka do škol by se usnadnila spolupráce externího sociálního pracovníka se školou, kterou respondenti vnímali v současné situaci jako neuspokojivou. To by mohlo přispět k efektivnímu a účelnému předcházení a řešení RCH dítěte, k narovnání příležitostí dětem s odlišnými podmínkami a zabránit stigmatizaci dítěte vykazujícího RCH nebo nějaké sociální, ekonomické, psychické nebo fyzické znevýhodnění.

**Potenciálního interního sociálního pracovníka** respondenti umísťovali v hierarchii rolí na velmi odlišné pozice – někteří jej zařadili na první místa, jiní na nižší. V případě, že by se role zavedla, umístila by je většina na vyšší pozice. Nejvýznamnějším přínosem jeho role by podle respondentů mohlo být odborné a podpůrné propojování různých zájmů uvnitř školy (*žák – TU – ostatní pedagogičtí pracovníci – ŠPP – vedení školy uvnitř školy*) a vně školy (*škola – rodina – sociální práce*) zastřešené mottem „*Propojuje světy!*“ (*sociální práce 2*). Mohl by vypomoci ŠPP s administrativou,

především ale s přímou prací, např. SPP a IPP. Jeho specifickou rolí by bylo jasně definované vědomé a plné zaměření na vytváření a podporu zdravého školního klimatu různými výchovnými a preventivními strategiemi a aktivitami. Respondent *škola 2* uvažoval, zda by měla role interního sociálního pracovníka splynout s rolí sociálního pedagoga, jelikož nenašel, čím by se jejich funkce měly lišit.

Interní sociální pracovník by mohl v souladu s principy systémovosti, systematičnosti a komplexnosti naplňovat jednotlivé zásady kvalitní a efektivní školské prevence popsané v kapitole 1.1.2.

**Úkolem číslo šest bylo získat od respondentů názor na to, jaké role a jak při prevenci školního šikanování vědomě či nevědomě spolupracují, přičemž spolupráci popisovali prostřednictvím vizualizace ve své hierarchii rolí.**

Respondenti ve svých hierarchiích rolí graficky znázornili, jak reálně vnímají vědomou či nevědomou spolupráci rolí na prevenci šikany. Z výstupů všech respondentů jsem vytvořila jednotný přehledový diagram znázorňující míru spolupráce mezi jednotlivými rolemi. Vícenásobné označení stejné dvojice je v diagramu graficky zohledněno. Pro vybrané role (ŠMP, rodič, interní a externí sociální pracovník) jsem vytvořila samostatné diagramy, ve kterých výrazně zobrazuji jejich propojení s dalšími rolemi, se kterými spolupracují. Další role jsou ve stejném formátu k zobrazení na tomto odkazu: <https://goo.gl/nJEfcU>.

Pokud bych šetření opakovala: **1)** nechala bych respondenty zaznamenávat vědomou a nevědomou spolupráci zvlášť, z čehož by vzešlo více reálných dat pro další zkoumání; **2)** nenechala bych respondenty zaznamenávat spolupráci do jimi vytvořených hierarchie rolí, ale do mnou vytvořeného nehierarchického kruhu rolí, kde by se respondenti měli šanci oprostit od dosavadních myšlenek, které měli svázané se svými hierarchiemi, současně by kruh vzhledem k větší přehlednosti a jednotě dat od respondentů byl snazší na vytváření výstupů.

Při dalším šetření bych zobrazení spolupráce pomocí diagramů opět využila a zužitkovala bych ho i při vizuálním znázornění úkolu číslo sedm, kde zjišťuji, zda a jaké role by mohly více spolupracovat. Dále bych namísto pouhých spojnic využila šipky, které znázorňují směr spolupráce od jedné role k druhé, kde by bylo zajímavé zkoumat, zda je spolupráce jednosměrná nebo obousměrná.

**Úkolem číslo sedm bylo získat od respondentů představu o tom, zda by mohly nějaké role více spolupracovat a v případě, že ano, jaké a jak.**

Respondenti odpovídali na otázku: „*Mohou nějaké role více spolupracovat? Pokud ano, jaké a jak?*“ Osamělý pojem *spolupráce* se ukázal jako zavádějící, někteří respondenti se k němu vztahovali ve dvou rovinách – v jedné rovině jako ke *spolupráci při PP školního šikanování* a v druhé rovině jako ke *spolupráci jednotlivých rolí mezi sebou*. Obě roviny byly v souladu s výzkumným záměrem, přesto jsem dostala od respondentů data pro interpretaci postavená na různém předporozumění. Při dalším zkoumání bych otázku více specifikovala, např. „*Mohou nějaké role mezi sebou více spolupracovat? Pokud ano, jaké a jak?*“ Popř. bych volila obě roviny a uvedla bych i druhou otázku: „*Mohou nějaké role více přispívat primární prevenci školního šikanování? Pokud ano, jaké a jak?*“

Stěžejním výstupem úkolu je, že by všechny role uvnitř i vně školy měly vědomě přispívat účinné PP alespoň monitorováním potenciálního RCH a současně by měly mezi sebou spolupracovat.

**Úkolem číslo osm A bylo získat od respondentů případné doplnění na některou z předchozích odpovědí. Úkolem číslo osm B bylo získat od respondentů další myšlenky k tématu, které jim v průběhu rozhovoru mohly vyvstávat v hlavě.** Respondenti během tohoto úkolu potvrzovali již dříve zmíněné postoje, rozvíjeli je dalšími myšlenkami a zastavovali se nad složitostí celého systému prevence šikany. Základní myšlenkou byla složitá **cesta k přiblížení ideálnímu stavu prevence šikany**, k jejímuž naplnění by

napomohla: **1)** vyšší odbornost, angažovat, vědomá práce a vzájemná spolupráce jednotlivých pedagogických pracovníků na prevenci šikany a posilování zdravého klimatu ve škole; **2)** více spolupracující a ke svým dětem kritičtí rodiče a **3)** zvýšení empatie žáků a porozumění důsledků jejich chování.

Prevenci ve školním prostředí by mohli pomoci: **1)** *interní sociální pracovník*, který by nebyl zatížen administrativou a dalšími úlohami, jeho funkce by byla přímo definovaná pro PPRCH; **2)** *externí realizátor prevence*, který škole přináší čerstvý vítr, nové přístupy, odlišný odborný náhled, ve třídách podporuje bezpečnou a otevřenou atmosféru a pomáhá upravovat normy skupiny.

**Rizikovým článkem** v PPRCH může být *třídní učitel*, který by potřeboval větší průběžnou odbornou a praktickou podporu, aby uměl monitorovat, včas zachytit a účinně řešit RCH, a být tak funkčním a účinným článkem v celém jejím systému.

Zde i v dřívějších úvahách respondentů můžeme přímo nebo mezi řádky číst zklamání z nespolupráce rezortů sociální práce a školství na prevenci šikany, resp. PPRCH, jelikož právě odborná a praktická spolupráce na společném tématu by mohla přinést to pravé ovoce a posouvat celkovou sociální prevenci k významnějším výsledkům v rámci celé populace a různých forem RCH.

**Cíl šetření** získat od kompetentního pracovníka školy (ŠMP, ředitel), kompetentního zástupce rodiny (rodič, zákonný zástupce) a kompetentního zástupce sociální práce spolupracující se školním prostředím (sociální pracovník orientovaný v problematice, např. z OSPOD) názor na zapojení a spolupráci možných zúčastněných rolí při PPRCH ve formě školního šikanování a v interpretaci popsat reálný a ideální stav a možnosti zlepšení situace byl naplněn v plném rozsahu.

Další zkoumání by bylo zajímavé zaměřit na porovnání shod a rozdílů z hlediska kontextů *škola – rodina – sociální práce*, kde by bylo možné zjišťovat, jak se shoduje

a liší uvažování jednotlivých respondentů uvnitř jednoho kontextu a následně porovnat výpovědi jednotlivých kontextů mezi sebou.

Celé téma by si zasloužilo další zkoumání se zahrnutím *více respondentů* (např. kompetentní zástupci rezortu MPSV a rezortu MŠMT, odborní garanti tématu, vzdělavatelé pedagogických pracovníků, vzdělavatelé sociálních pracovníků, řízení OSPD, všechny role uvedené na lístečkách), *více kontextů* (např. místní komunita) a *širšího spektra populace*, aby výsledky výzkumu mohly posloužit jako podklad pro argumentaci pro další možné kroky, které by vedly k posílení funkční PPRCH.

Na základě výsledků šetření se nabízí navrhnout k rozpracování např. tyto body, které by vedly k zefektivnění PPRCH: **1)** zvýšení spolupráce rezortů *škola – sociální práce*, resp. *MŠMT – MPSV* (prostřednictvím externího / interního sociálního pracovníka); **2)** zvýšení spolupráce *škola – rodina*; **3)** zavedením interního sociálního pracovníka ve škole posílit spolupráci *škola – sociální práce – rodina* a podpořit kvalitu PPRCH; **4)** důraz na zvyšování kompetencí lidí zastávající roli ŠMP, aby ji mohli dobře a účelně naplňovat; **5)** zvědomění všech nositelů rolí, jak mohou přispět PPRCH; **6)** průběžná odborná a praktická podpora a cílený rozvoj osobnostně-sociálních kompetencí jednotlivých rolí dle jejich funkce; **7)** posilování dovedností TU pracovat s jednotlivcem a skupinou na tématech prevence a osobnostně-sociální výchovy; **8)** vědomé a pravidelné posilování zdravého klimatu a otevřené a bezpečné atmosféry v prostředí, ve kterém se dítě pohybuje; **9)** spoluúčast všech rolí na vytváření zdravého klimatu školy a jednotlivých tříd; **10)** posilování empatie a sebereflexe žáků; **11)** posilování rodiče v rodičovské funkci; **12)** posilování jednotlivých rolí v žádoucím chování popsáném v kategoriích získaných během druhého úkolu (blízkost, podpora a uschopňování, odbornost, atmosféra, člověk v roli a hybná síla).



## ZÁVĚR

Tématem diplomové práce je propojení prevence v sociální práci a ve školním prostředí, prevence šikany a možnosti mezioborové spolupráce na prevenci šikany, potažmo úzce a neoddělitelně související prevenci rizikového chování jako celku.

Teoretická část popisuje prevenci v sociální práci, její členění, s ní související agendy oddělení prevence a oddělení sociálně-právní ochrany dětí na úřadech s rozšířenou působností a pojem rizikové chování. Definuje prevenci ve školství, její dělení, zázemí v legislativních a metodických dokumentech a principy kvalitního a efektivního naplňování prevence. Uvádí potenciální mezirezortní spolupráci mezi sociální prací a školou a s přispěním dobré praxe ze zahraničí představuje koncept školního sociálního pracovníka jako možnost propojení obou rezortů. Dále se věnuje školnímu šikanování (v nezbytné stručnosti jeho znakům, projevům, formám, stádiím, aktérům a návodům na šetření a řešení), s ním spojeným legislativním povinností školy a možnostem předcházení potenciální šikaně ze strany školy, zákonného zástupce a sociálního pracovníka. V praktické části jsem pomocí tzv. zakotvené teorie zkoumala názory respondentů (kompetentních pracovníků škol, zástupců rodiny a sociální práce) na zapojení a spolupráci zainteresovaných rolí v primární prevenci školního šikanování.

Pro záměr diplomové práce se ukázalo využít ze všech rizikových chování právě školní šikanu jako funkční, jelikož se jedná o důsledek nezdravých interpersonálních vztahů a skupinových norem. K předcházení rizikového chování a uzdravování skupinových norem je třeba děti soustavně posilovat v osobnostně-sociálních dovednostech. Tyto dovednosti může v dítěti podporovat každý, kdo se pohybuje v jeho blízkosti, čímž se propojují různé světy, v našem kontextu škola, rodina, sociální

práce a místní komunita. Jednotliví respondenti se tak mohli vztahovat k jednotlivým rolím jako k relevantním článkům, které mohou přispívat k efektivní prevenci šikany.

Během šetření respondenti pracovali s jimi vytvořenými hierarchiemi rolí potenciálně zapojených do prevence školního šikanování podle míry důležitosti a možnosti prevenci ovlivňovat. Respondenti se zvláště vyjadřovali k rolím školní metodik prevence, rodič / zákonný zástupce a sociální pracovník (ve škole). Školního metodika prevence vnímali jako roli řídící primární prevenci rizikového chování, nikoli nutně realizující přímou práci, nicméně hodnotili aktuální stav fungování této role neuspokojivě. Rodič / zákonný zástupce by měl naplňovat výchovnou funkci směrem k dítěti a měl by spolupracovat se zástupci školy na eliminaci rizikového chování svého dítěte, popř. na podpoře zdravého klimatu školy, ovšem aktuální stav fungování této role hodnotili opět neuspokojivě. O externím sociálním pracovníkovi uvažovali jako o roli ne přímo související s prevencí školního šikanování, jelikož se dostává s dětmi a mládeží do kontaktu, když už se rizikově chovají, popř. mají neuspokojivé domácí podmínky; stávající naplňování jeho role opět hodnotí jako neuspokojivou. Školní sociální pracovník popsáný v úvodu práce by mohl propojit rezorty školství a sociální práce a světy škola, rodina, sociální práce, potažmo místní komunita. Posílil by tak pokrytí primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže, jelikož by působil na mnohem širší populaci než sociální pracovníci, kteří přichází do kontaktu především s již rizikovými jedinci a skupinami.

Závěry šetření ukázaly mnoho příležitostí, které by mohly vést ke zvýšení efektivity, kvality a účelnosti prevence. Především by měli v této oblasti a mezi sebou spolupracovat všichni, kteří se pohybují v blízkosti dítěte. Současně by měly mezi sebou více spolupracovat škola, rodina a sociální práce, čehož by bylo možné docílit např. zavedením pozice školního sociálního pracovníka. Šetření také ukázalo důležitost podpory a uschopňování školního metodika prevence, rodiče, třídního učitele a dalších

klíčových rolí za účelem možného přínosu pro prevenci šikany a dalšího rizikového chování. Dále vyplynulo, že je třeba posilovat empatii a sebereflexi žáků a vytvářet zdravé, bezpečné a otevřené klima ve škole, ale i kdekoli jinde, kde se dítě pohybuje.

Jako studentka oboru sociální a charitativní práce a členka centra primární prevence a zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků Jules a Jim, z. s. věřím, že se nám postupně podaří zajistit dostatečné podmínky pro opravdu kvalitní a efektivní sociální prevenci pokrývající většinovou populaci dětí a mládeže.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Prameny

ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, Miroslava a Barbora KOVÁČOVÁ, ed. *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave (Typi Universitatis Tyrnaviensis), 2011, 262 s. ISBN 978-80-8082-484-6.

BALÁŽ, Roman. Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec. *Sociální práce, Sociálna práca: Školská sociálna práca*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2013, 13 (2), 20–22 s. ISSN 1213-6204.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003, 198 s. ISBN 80-866-4208-9.

DÁVIDOVÁ VIDROVÁ, Anita. Význam školskej sociálnej práce. *Sociální práce, Sociálna práca: Školská sociálna práca*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2013, 13 (2), 159–162 s. ISSN 1213-6204.

DUPPER, David R. *School social work: skills and interventions for effective practice*. Hoboken, N.J.: J. Wiley, c2003, 312 s. ISBN 978-0-471-39571-3.

HERZOG, Rupert. *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*. Plzeň: Fraus, 2009, 120 s. ISBN 978-80-7238-850-9.

HOLEČEK, Václav. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Plzeň: Pedagogické centrum, 1997, 56 s. ISBN 80-7020-004-9.

JONSON-REID, Melissa. *School Social Work: Engaging the Community*. *Children & Schools*. Oxford University Press, 2008, 30 (3), 131–132 s. ISSN 1532-8759.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Praha: Portál, 2001, 255 s. ISBN 80-7178-513-X.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997, 127 s. ISBN 80-7178-409-5.

KRAUS, Blahoslav a Stanislava HOFERKOVÁ. The Relationship of Social Pedagogy and Social Work. *Sociální pedagogika / Social Education*. 2016, 4 (1), 57–71 s. ISSN 18058825.

KRAUS, Blahoslav a Petr SÝKORA. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, 63 s.

LOVASOVÁ, Lenka. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 28 s. ISBN 80-86991-65-2.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, ed. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005. 352 s. ISBN 80-736-7002-X.

MATULAYOVÁ, Tatiana. Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. In: LEVICKÁ, Jana, ed. *Školská sociálna práca: Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou konaná 20. Apríla 2006*. Trnava: Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce TU v Trnave, 2008, 93–102 s. ISBN 978-80-8082-246-0.

MATULAYOVÁ, Tatiana. Subjekty konstruuji objekty. *Sociální práce, Sociálna práca: Školská sociálna práca*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2013, 13 (2), 14–16 s. ISSN 1213-6204.

MÁTEL, Andrej a Andrea PREISSOVÁ KREJČÍ. Convergent and Divergent Aspects of Social Work and Social Pedagogy. *Sociální pedagogika / Social Education*. 2016, 4 (1), 72–86 s. ISSN 1805-8825.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, c2010, 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

NEŠPOR, Karel, Ladislav CSÉMY a Hana PERNICOVÁ. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag pro MŠMT, 1999, 39 s.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika a kol. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012, 196 s. ISBN 978-80-87258-75-0.

PÖTHE, Petr. *Dítě v ohrožení*. 2. rozš. vyd. Praha: G plus G, 1999, 186 s. ISBN 80-861-0321-8.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

RAINES, James C. Školní sociální práce ve Spojených státech amerických: Historický pohled. *Sociální práce, Sociálna práca: Školská sociálna práca*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2013, 13 (2), 38–49 s. ISSN 1213-6204.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995, 95 s. ISBN 80-717-8049-9.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010, 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. Nové pohledy na šikanu. In: PHILLIPOVÁ, Lenka a Pavlína JANOŠOVÁ. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém: Sborník příspěvků z konference, Praha, 19. 3. 2009*. Brno: Tribun EU, 2009, 27–34 s. ISBN 978-80-7399-857-8.

SKYBA, Michaela. Působení sociálního pracovníka a sociální pracovníčky v školském prostředí z pohledu učitelův a učiteliek. *Sociální práce, Sociální práce: Školská sociální práce*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2013, 13 (2), 64–84 s. ISSN 1213-6204.

SOSA, Leiticia Villarreal, Tory COX a Michelle ALVAREZ. *School social work: national perspectives on practice in schools*. Canada: Oxford University Press, 2016, 296 s. ISBN 978-019-0273-842.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999, 195 s. ISBN 80-858-3460-X.

TITMANOVÁ, Michaela. Význam školské sociální práce: Spíš je třeba zefektivňovat to, co již škola má, než hledat další zdroje pomoci zvenku. *Sociální práce, Sociální práce: Školská sociální práce*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2013, 13 (2), 159–163 s. ISSN 1213-6204.

VÁGNEROVÁ, Kateřina a kol. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 152 s. ISBN 978-80-7367-912-5.

VESELÁ, Michaela, Kateřina POSPÍŠILOVÁ a Helena ADAMUSOVÁ. *Spolupráce školy s policií a orgány sociálně-právní ochrany dětí při řešení školní šikany*. Společně k bezpečí, o. s., 2012, 9 s.

VETERE, Rose a Glenn CARLEY. Creating a New Model of Help in School Social Work. *Children & School*. Oxford University Press, 2006, 28 (3), 175–179 s. ISSN 1532-8759.

### Slovníky a encyklopedie

MIOVSKÝ, Michal. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012, 220 s. ISBN 978-80-87258-89-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 978-807-3675-691.

PETRUSEK, Miloslav, Alena VODÁKOVÁ a Hana MAŘÍKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, 1627 s. ISBN 80-718-4310-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.



## Metodická doporučení, pokyny a koncepce

*Co dělat, když – intervence pedagoga: Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept, Příloha č. 6, Školní šikanování.* Praha: MŠMT, 29 s.

HAVLÍKOVÁ, Jana, Nina JANYŠKOVÁ a Jan ŽUFNÍČEK, ed. *Koncepce primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na území hl. města Prahy na období 2014 až 2020.* Praha, 2013, 84 s.

*Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28).* Praha: MŠMT, 2017.

*Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016).* Praha: MŠMT, 2016, 27 s.

SMEJKALOVÁ, Adriana a Jan TUPÝ, JEŘÁBEK, Jaroslav a Romana LISNEROVÁ, ed. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT, 2007, 118 s.

## Elektronické zdroje

MIOVSKÝ, Michal. Jak na preventivní program? *Učitelské noviny* [online]. 2013, 12 (40) [cit. 2017-01-11]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7637>

*Odbor sociální* [online]. Městská část Praha 4, 2013 [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <http://www.praha4.cz/Odbor-socialni-OSOC>

*Oddělení sociální intervence* [online]. Městská část Praha 4, 2013 [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <http://www.praha4.cz/Oddeleni-socialni-intervence>

*Oddělení sociální prevence* [online]. Městská část Praha 4, 2013 [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <http://www.praha4.cz/Oddeleni-socialni-prevence>

*Oddělení sociálních služeb a zdravotnictví* [online]. Městská část Praha 4, 2013 [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <http://www.praha4.cz/Oddeleni-socialnich-sluzeb-a-zdravotnictvi>

*Oddělení sociálně-právní ochrany dětí* [online]. Městská část Praha 4, 2013 [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <http://www.praha4.cz/Oddeleni-socialne-pravni-ochrany-deti>

*Slovník sociálního zabezpečení* [online]. Praha: MPSV, 2017 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://slovník.mpsv.cz/kolizni-opatrovník.html>

*Tisková zpráva: návrhy na novelizaci zákona o pedagogických pracovnících* [online]. Praha: EDUin, 2017 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-navrhy-na-novelizaci-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich/>

## Právní předpisy

Předpis 104/1991 Sb., sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním růstu systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 118/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 250/2016 Sb., o odpovědnosti za přestupky a řízení o nich, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 273/2008 Sb., o Policii ČR, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 553/1991 Sb., o obecní policii, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

## SEZNAM OBRAZOVÉ DOKUMENTACE

- Obr. 1: Hierarchie rolí jednotlivých respondentů (s. 53)
- Obr. 2: Role umístěné na první pozici v hierarchii rolí (s. 54)
- Obr. 3: Role umístěné na druhé pozice v hierarchii rolí (s. 55)
- Obr. 4: Role umístěné na třetí pozici v hierarchii rolí (s. 55)
- Obr. 5: Role umístěné na čtvrté pozici v hierarchii rolí (s. 56)
- Obr. 6: Role umístěné na páté pozici v hierarchii rolí (s. 56)
- Obr. 7: Role umístěné na prvních pěti pozicích v hierarchii rolí (s. 57)
- Obr. 8: Spolupráce rolí na prevenci šikany – všichni (s. 94)
- Obr. 9: Spolupráce rolí na prevenci šikany – školní metodik prevence (s. 96)
- Obr. 10: Spolupráce rolí na prevenci šikany – rodič / zákonný zástupce (s. 97)
- Obr. 11: Spolupráce rolí na prevenci šikany – externí sociální pracovník (s. 98)
- Obr. 12: Spolupráce rolí na prevenci šikany – potenciální interní sociální pracovník (s. 99)

## PŘÍLOHY

Příloha 1: Škádlení vs. šikanování (s. 134)

Příloha 2: Zkrácený popis stádií šikanování dle Koláře (s. 135)

Příloha 3: Postup při vyšetřování a řešení šikany dle Koláře (s. 136)

Příloha 4: Postup a doporučení při vyšetřování šikany dle Pöthe (s. 137)

Příloha 5: Přímé a nepřímé varovné signály šikanování (s. 138)

Příloha 6: Záznamový arch (s. 139)

Příloha 7: Zúčastněné role v PP školního šikanování (s. 140)

## Příloha 1: Škádlení vs. šikanování

	ŠKÁDLENÍ	ŠIKANA
<b>Definice</b>	Škádlení patří k rovnocenným, kamarádkým nebo partnerským vztahům. Chápáno je jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady a není v něm vítěz ani poražený.	Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů. Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně a opakovaně ubližuje druhým. Znamená to, že dítěti někdo, komu se nemůže ubránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje nebo to prostě bolí.
<b>Záměr</b>	Vzájemná legrace, radost a dobrá nálada.	Ublížit, zranit a ponížit.
<b>Motiv</b>	Náklonnost, sblížení, seznamování, zájem o druhé. Rozpouštění napětí ve třídě a navozování uvolněné a pohodové atmosféry. Zodolňování, zmužnění.	Základní tandem - moc a krutost. Další motivy překonávání samoty, zabíjení nudy, zvědavost ala Mengele, žárlivost, předcházení vlastnímu týrání, vykonání něčeho velkého...
<b>Postoj</b>	Respekt k druhému a sebeúcta.	Devalvace, znevážení druhého
<b>Citlivost</b>	Vcítění se do druhých.	Tvrdost a nelítostnost.
<b>Zranitelnost</b>	Dítě není zvýšeně zranitelné a přecitlivělé.	Bezbrannost, oběť se neumí, nemůže či nechce bránit.
<b>Hranice</b>	Obě strany mají možnost obhájit své osobní teritorium. Vzájemné vnímání a respektování verbálních i neverbálních limitů. Při divočejším škádlení žádný nepoužije své plné síly nebo silnější mírní své akce.	Prolamování hranic, „znásilňování“ druhého. Silnější strana nebere ohled na slabšího. Oběť dává najevo, že je jí to nepříjemné, útočníci pokračují dál. Někdy sadomasochistická interakce.
<b>Právo a svoboda</b>	Rovnoprávnost účastníků. Dítě se může bránit a škádlení opřevovat, případně ho může zastavit a vystoupit z něho.	Bezprávi. Pokud se dítě brání nebo dokonce „legraci“ oplátí je tvrdě ztrestáno!
<b>Důstojnost</b>	Zachování důstojnosti. Dítě nemá pocit ponížení. Necítí se trapně a uboze.	Ponížení lidské důstojnosti. Dítě je zesměšňováno a ponižováno.
<b>Emoční stav</b>	Radost, vzrušení ze hry, lehké naštvání. I nepříjemné! Ale ne bezmoc.	Bezmoc! Strach, stud, bolest. Nepříjemné a bolestivé prožívání útoku.
<b>Dopad</b>	Podpora sebehodnoty, pozitivní nálada.	Pochybnosti o sobě, nedostatek důvěry, úzkost, deprese. Dítě má strach ze školy.

*Zdroj: Co dělat, když - intervence pedagoga: Rizikové chování ve školním prostředí - rámcový koncept, Příloha č. 6, Školní šikanování. Praha: MŠMT, s. 24.*

## Příloha 2: Zkrácený popis stádií šikanování dle Koláře

### **První stadium: Zrod ostrakismu**

Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen skupiny necítí dobře. Je neoblíben a není uznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet „drobné“ legrácky apod. Tato situace je již zárodečnou podobou šikanování a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje.

### **Druhé stadium: Fyzická agrese a přitvrzování manipulace**

V zátěžových situacích (což může být i školou vytvářené konkurenční prostředí), kdy ve skupině stoupá napětí, začnou ostrakizovaní žáci sloužit jako hromosvod. Spolužáci si na nich odreagovávají nepříjemné pocity, například z očekávané těžké písemné práce, z konfliktu s učitelem nebo prostě jen z toho, že chození do školy je obtěžuje. Manipulace se přitvrzuje a objevuje se zprvu ponejvíce subtilní fyzická agrese. Stupňování agrese může být dáno také neřešením předchozí situace.

### **Třetí stadium (klíčový moment): Vytvoření jádra**

Vytváří se skupina agresorů, úderné jádro. Tito šířitelé „viru“ začnou spolupracovat a systematicky, nikoliv již pouze náhodně, šikanovat nejvhodnější oběti. V počátku se stávají jejich oběťmi ti, kteří jsou už osvědčeným objektem ostrakizování. Třída ví, o koho jde. Jde o žáky, kteří jsou v hierarchii nejnižší, tedy ti „slabí“. Většinou platí mezi ostatními žáky názor - „raději on, než já“.

### **Čtvrté stadium: Většina přijímá normy**

Normy agresorů jsou přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem. V této době získává neformální tlak ke konformitě novou dynamiku a málokdo se mu dokáže postavit. Platí „Bud' jsi s námi, nebo proti nám.“ U členů „virem“ přemožené skupiny dochází k vytvoření jakési alternativní identity, která je zcela poplatná vůdci. I mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě – aktivně se účastní týrání spolužáka a prožívají při tom uspokojení.

### **Páté stadium: Totalita neboli dokonalá šikana**

Násilí jako normu přijímají všichni členové třídy. Šikanování se stává skupinovým programem. Obrazně řečeno nastává éra „vykořisťování“. Žáci jsou rozděleni na dvě sorty lidí, které pro přehlednost můžeme označit jako „otrokáře“ a „otroky“. Jedni mají všechna práva, ti druzí nemají práva žádná. Ve čtvrtém a pátém stadiu hrozí reálné riziko prorůstání parastruktury šikany do oficiální školní struktury. Stává se to v případě, kdy iniciátor šikanování je sociometrickou hvězdou. Je žákem s výborným prospěchem, má kultivované chování a ochotně pomáhá pedagogovi plnit jeho úkoly.

### **Zvláštnosti u psychických šikan**

U psychických šikan zůstává princip stádií nezměněn. Nicméně jejich podoba je jiná. V popředí je nepřímá a přímá verbální agrese čili psychické násilí. Často se zraňuje „jen“ slovem a izolací. Rozdíl je pouze v tom, že se nestupňuje násilí fyzické, ale psychické. Krutost psychického násilí si však v ničem nezadá s nejbrutálnější fyzickou agresí.

*Zdroj: Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016). Praha: MŠMT, 2016, s. 16.*

### Příloha 3: Postup při vyšetřování a řešení šikany dle Koláře

První pomoc při počáteční šikaně	Krizový scénář pro výbuch skupinového násilí při pokročilé šikaně
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. odhad závažnosti a formy šikany;</li> <li>2. rozhovor s těmi, kteří na šikanování upozornili, a s oběťmi;</li> <li>3. nalezení vhodných svědků;</li> <li>4. individuální rozhovory se svědky (nepřípustné je společné vyšetřování agresorů a svědků a konfrontace oběti s agresory);</li> <li>5. ochrana oběti;</li> <li>6. předběžné vyhodnocení a volba ze dvou typů rozhovoru: a) rozhovor s oběťmi a rozhovor s agresory (směřování k metodě usmíření); b) rozhovor s agresory (směřování k metodě vnějšího nátlaku);</li> <li>7. realizace vhodné metody: a) metoda usmíření; b) metoda vnějšího nátlaku (výchovný pohovor nebo výchovná komise s agresorem a jeho rodiči);</li> <li>8. třídní hodina: a) efekt metody usmíření; b) oznámení potrestání agresorů;</li> <li>9. rozhovor s rodiči oběti;</li> <li>10. třídní schůzka;</li> <li>11. práce s celou třídou.</li> </ol>	<p><b>A. První (alarmující) kroky pomoci</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. zvládnutí vlastního šoku – bleskový odhad závažnosti a formy šikany;</li> <li>2. bezprostřední záchrana oběti, zastavení skupinového násilí</li> </ol> <p><b>B. Příprava podmínek pro vyšetřování</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. zalarmování pedagogů na poschodí a informování vedení školy;</li> <li>4. zabránění domluvě na křivé skupinové výpovědi;</li> <li>5. pokračující pomoc oběti (přivolání lékaře);</li> <li>6. oznámení na policii, paralelně – navázání kontaktu se specialistou na šikanování, informace rodičům</li> </ol> <p><b>C. Vyšetřování</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. rozhovor s obětí a informátory;</li> <li>8. nalezení nejslabších článků, nespolupracujících svědků;</li> <li>9. individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky;</li> <li>10. rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi agresory, není vhodné konfrontovat agresora (agresory) s obětí (oběťmi)</li> </ol> <p><b>D. Náprava</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. metoda vnějšího nátlaku a změna konstelace skupiny.</li> </ol>

*Zdroj: Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016). Praha: MŠMT, 2016, s. 23.*



#### Příloha 4: Postup a doporučení při vyšetřování šikany dle Pöthe

V případě oběti	V případě agresora
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. pozorně naslouchat</li> <li>2. vyjádřit podporu a pochopení</li> <li>3. ubezpečit, že to není jeho/její vina</li> <li>4. zjistit a zaznamenat maximum</li> <li>5. posoudit míru ohrožení</li> <li>6. zajistit bezpečné prostředí</li> <li>7. vyšetřením u odborníka zjistit</li> <li>8. pozitivním hodnocením zvyšovat</li> <li>9. nácvikem vést k osvojení obranných postojů</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. v osobních pohovorech vyjádřit zásadní nesouhlas a odsoudit chování násilníka</li> <li>2. nekompromisní stanovisko podepřít přiměřený veřejným postihem</li> <li>3. zjistit maximum informací o motivech a možných zdrojích agresivního chování</li> <li>4. systematickým vedením ve škole informací o původci, formě, trvání, a v rodině odstranit nebezpečné vzorce frekvenci a místě šikany chování</li> <li>5. působením na rodinu odstraňovat rizikové postoje a negativní výchovné vlivy</li> <li>6. odstranit zdroje ponižování a tělesného násilí v rodině a ve škole</li> <li>7. nabídnout bezpečné možnosti vybití rozsah tělesného a psychického agresivních emocí a možnosti poškození a zabezpečit následnou péči seberealizace</li> <li>8. pěstovat a prohlubovat schopnost sebevědomí a sebedůvěru dítěte empatie, vcítění se do pocitů jiných</li> </ol>

*Zdroj: PÖTHE, Petr. Dítě v ohrožení. 2. rozš. vyd. Praha: G plus G, 1999, s. 143.  
ISBN 80-861-0321-8,*

## Příloha 5: Přímé a nepřímé varovné signály šikanování

### **Přímé varovné signály šikanování mohou být např.:**

- Posměšné poznámky na adresu žáka, pokořující přezdívka, nadávky, ponižování, hrubé žerty na jeho účet; účet např. z důvodu etnicity, sexuální orientace, náboženského vyznání apod.;
- kritika žáka, výtky na jeho adresu, zejm. pronášené nepřátelským, nenávislným, pohrdavým tónem;
- nátlak na žáka, aby dával věcné nebo peněžní dary šikanujícímu nebo za něj platil;
- příkazy, které žák dostává od jiných spolužáků, zejména pronášené panovačným tónem;
- skutečnost, že se žák podřizuje ponižujícím a panovačným příkazům spolužáků;
- nátlak na žáka k vykonávání nemorálních až trestných činů či k nucení spoluúčasti na nich;
- honění, strkání, šťouchání, rány, kopání, které třeba nejsou zvlášť silné, ale je nápadné, že je oběť neoplácí;
- rvačky, v nichž jeden z účastníků je zřetelně slabší a snaží se uniknout;
- žák se snaží bránit cestou zvýšené agrese, podrážděnosti, odmítání učitelům apod.

### **Nepřímé varovné signály šikanování mohou být např.:**

- žák je o přestávkách často osamocený, ostatní o něj nejeví zájem, nemá kamarády;
- při týmových sportech bývá jedinec volen do družstva mezi posledními;
- při přestávkách vyhledává blízkost učitelů;
- má-li žák promluvit před třídou, je nejistý, ustrašený;
- působí smutně, nešťastně, stísněně, mívá blízko k pláči;
- stává se uzavřeným;
- jeho školní prospěch se někdy náhle a nevysvětlitelně zhoršuje;
- jeho věci jsou poškozené nebo znečištěné, případně rozházené;
- zašpiněný nebo poškozený oděv;
- stále postrádá nějaké své věci;
- odmítá vysvětlit poškození a ztráty věcí nebo používá nepravděpodobné výmluvy;
- mění svoji pravidelnou cestu do školy a ze školy;
- začíná vyhledávat důvody pro absenci ve škole;
- odřeniny, modřiny, škrábance nebo řezné rány, které nedovede uspokojivě vysvětlit.

*Zdroj: Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016). Praha: MŠMT, 2016, s. 19.*

## Příloha 6: Záznamový arch

Respondent zastupující školu / rodinu / sociální práci	Gender		Nejvyšší dosažené vzdělání				Věk
	žena	muž	ZŠ	SŠ	VOŠ	VŠ	
Škola 1	X					X	51
Škola 2		X				X	31
Škola 3	X					X	29
Rodina 1		X				X	37
Rodina 2		X				X	51
Rodina 3	X					X	55
Sociální práce 1	X					X	30
Sociální práce 2	X					X	27
Sociální práce 3	X				X		43

**Příloha 7: Zúčastněné role v PP školního šikanování**

ŠKOLNÍK	ŘEDITEL	SPOLUŽÁK
ŽÁK	TŘÍDNÍ UČITEL	ŠKOLNÍ PSYCHOLOG
VRÁTNÝ	KUCHAŘ	UKLÍZEČ
UČITEL NEJMENOVANÝCH PŘEDMĚTŮ	VÝCHOVNÝ PORADCE	UČITEL TĚLOVÝCHOVY
UČITEL OBČANSKÉ VÝCHOVY	ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE	RODIČ / ZÁKONNÝ ZÁSTUPCE
SOUROZENEC	EXTERNÍ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK	POTENCIÁLNÍ INTERNÍ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK
VEDOUCÍ MIMOŠKOLNÍHO KROUŽKU	DOZOR NA CHODBĚ	VYCHOVATEL
VEDOUCÍ ŠKOLNÍHO KROUŽKU	ŽÁCI ŠKOLNÍHO PARLAMENTU	ASISTENT
EXTERNÍ REALIZÁTOR PREVENCE		

## SUMMARY

Topics of the diploma thesis consist of connection among prevention in social work, prevention in school environment and interdisciplinary cooperation on prevention in school bullying. Individual topics are defined in detail in the first part of the thesis. Second part examines interviews with nine individuals of various roles (school employees, family members and social workers) about engagement of each role and cooperation among them in primary prevention of school bullying. Grounded theory as an analytical approach was used. Results of the analysis showed various opportunities for enhancing quality and effectivity of primary prevention of risky behavior. Some of the results are cooperation between social work and school environment, and cooperation, ongoing support and empowerment of the key roles.